



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

CECÍLIA ALVES DE MEIRELES

ORIENTADOR (A): FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CECÍLIA ALVES DE MEIRELES

**ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Fernanda Rodrigues Guimarães

BRASÍLIA/2015

MEIRELES, C. Alves. *Análise da atuação docente no processo de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down*, novembro de 2015. 83 páginas. Instituto de Psicologia – IP, Universidade de Brasília - UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

IP – Instituto de Psicologia

TERMO DE APROVAÇÃO

CECÍLIA ALVES DE MEIRELES

ANALISE DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ____/____/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Fernanda Rodrigues Guimarães (Orientador)

Raquel Soares De Santana (Examinador)

Cecília Alves De Meireles (Cursista)

BRASÍLIA/2015

Dedico este trabalho a todos os profissionais que buscam constantemente promover uma educação com qualidade e de respeito, e que lutam para que a inclusão tenha validade em todos os contextos sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que me proporcionou força e persistência para conseguir chegar a esta etapa. Sem Ele, não conseguiria!

Agradeço ao meu esposo Gilmar Alves, que sempre me apoiou, nunca negou esforço para estar comigo em todas as etapas da minha vida. Amo você!

Aos meus filhos, Elvislaine Kelly, Mara Meireles e Gilmar Filho, meus eternos admiradores. Sem vocês, a minha vida seria incompleta.

À professora e orientadora Fernanda Rodrigues Guimarães, pela paciência, pelas palavras motivadoras nas horas que pensava em desistir, e principalmente pela dedicação, que com certeza foi essencial em todo o curso. Sempre pronta para escutar, sem momentos ruins, até mesmo em processo de recuperação de saúde. Deus continue te abençoando!

À Universidade de Brasília e ao Programa Universidade Aberta do Brasil, que proporcionou a realização deste curso e por ter acreditado em nós.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o desempenho docente no contexto de aprendizagem de alunos com SD, buscando investigar a atuação destes, que podem promover a aprendizagem. Além disso, pretendeu, também, analisar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar, compreender a concepção dele a respeito da SD, e analisar a abrangência de seu conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como ferramenta principal o uso da entrevista semiestruturada. O estudo revelou que a concepção das professoras entrevistadas a respeito da SD não é clara, embora tenham consciência de que se trata de alguém que tem limitações, e que, ao mesmo tempo, tem potencial para aprender. As entrevistadas afirmam que o conhecimento que tinham inicialmente sobre a referida síndrome era baseada no senso comum, associada a uma limitação, à pouca autonomia. A compreensão a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos, atualmente, é de que eles são capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, respeitadas as suas limitações. Ao longo dessa discussão percebeu-se que o papel da formação inicial e continuada do professor é o de auxiliar na construção do conhecimento, permitindo ao docente em formação o reconhecimento das diferentes possibilidades de desenvolvimento e de perfis de aprendizagem. As professoras reconhecem a necessidade de que esses alunos se sintam pertencentes à turma, de que tenham um suporte adequado, e de que se interajam com os pares.

Palavras-Chave: Síndrome de Down; prática pedagógica; inclusão escolar.

ABREVIACÕES

NEE Necessidades Educacionais Especiais

SD Síndrome de Down

IP Instituto de Psicologia

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 SD: DESVELANDO O CONCEITO	16
2.1.1 Síndrome de Down: de onde ela vem?.....	18
2.1.2 Como tratar a Síndrome de Down?	19
2.2 (D) EFICIÊNCIA: UM RETROSPECTO PELA HISTÓRIA	23
2.2.1 Inclusão escolar: bases legais	26
2.2.2 Prática docente no contexto da inclusão	28
2.2.3 Formação docente: repercussões na prática pedagógica inclusiva.....	32
2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL	33
2.3.1 Experiências de aprendizagem de alunos com a Síndrome de Down: algumas considerações	37
OBJETIVOS	40
PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	42
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA CRIATIVA	43
4.3 PARTICIPANTES.....	44
4.4 MATERIAIS	45
4.5 Contatos iniciais	45
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	48
RESULTADOS: COMPORTAMENTO DOCENTE PROMOTOR DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM SD.....	50
5. 1 SD: O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE ISTO?	50
5.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO COM A SÍNDROME DE DOWN	58
5.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SD NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERENCIAS	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Registro dos materiais utilizados durante a pesquisa	45
Quadro 2: Registro das gravações das entrevistas realizadas com os professores.....	48
Quadro 3: Registro das observações realizadas com o aluno com síndrome de down.....	49

MEMORIAL ACADÊMICO: QUEM SOU EU

Eu, Cecília Alves de Meireles, nasci em Minas Gerais, na cidade de Mesquita, no ano de 1969. Na época, meus pais, que também são naturais do referido estado, já tinham quatro filhos. Sou filha de um vigilante de escola, atualmente aposentado, e de uma dona de casa, que hoje dorme no Senhor. Seus nomes são Joaquim e Isabel. Sou a caçula das filhas mulheres. Iniciei a vida escolar aos sete anos de idade, em uma Escola Municipal. Na época foi muito difícil para a nossa família, pois morávamos no interior da minha cidade natal e viemos morar na cidade de Ipatinga que era bem mais desenvolvida, tanto em população como também economicamente. Meu pai estava desempregado, não tinha profissão e éramos nove pessoas. Na época tive que morar com um casal longe da minha família para estudar, sendo que todo serviço da casa era de minha responsabilidade (menos lavar roupas), e eu, com apenas sete anos de idade.

A primeira escola que estudei era próxima a casa desse casal, meu pai havia conseguido emprego na prefeitura da cidade de Ipatinga, e conseguiu ser enviado para trabalhar nessa escola como vigilante. Pelo menos eu o via todos os dias, mas quase não falávamos. Demorava ir à casa dos meus pais, não me lembro de quanto em quanto tempo que os visitava, mas sempre que isso ocorria relatava para minha mãe os maus tratos que recebia. Meu irmão, quatro anos mais velho que eu, buscava-me de bicicleta. Lembro que demorávamos para chegar à casa dos meus pais. Estudei nessa escola apenas um ano, pois meus pais conseguiram uma vaga em uma escola próxima ao bairro que minha família morava e a situação financeira havia melhorado um pouco. Tenho poucas lembranças da escola do meu primeiro ano.

Na nova escola andava mais ou menos uma hora a pé para estudar mas, era bom porque íamos todos os irmãos juntos. Nessa escola fiz do segundo ano até o terceiro ano. Tenho lembranças de algumas amigas e professores. Lembro que era sempre adiantada em todas as matérias. Os professores sempre elogiavam meus cadernos e notas.

Tivemos que mudar para outro bairro e iniciei a quarta série em outra escola. Nessa escola fiquei mais tempo. Era também muito esforçada, sempre com ótimas notas. Ajudava a professora de português nas recuperações, coisa que eu amava. Quando estava na sexta série, meu pai “arrancou-me” da escola. Tenho lembranças de quando a minha professora de

português foi até a minha casa pedir a ele para deixar-me voltar a estudar. Ela argumentava que eu era muito inteligente, responsável, e que seria um excelente profissional no futuro, mas nada mudava a ideia do meu pai. Hoje, trazendo à memória minha história, fico emocionada. Na época, meu pai, por falta de conhecimento, pensava que estava fazendo o melhor para mim, pois, para ele, somente os homens deveriam estudar e as mulheres deveriam aprender a cozinhar e a limpar a casa. Na época que levou-me para morar na casa do casal, não era por causa da escola, hoje percebo o motivo. A professora de português conseguiu que eu fizesse as provas que faltavam (pois já estávamos no final do ano), e assim concluí a sexta série.

Retornei à vida acadêmica aos vinte e quatro anos de idade, já casada e mãe de duas filhas, sendo uma de cinco anos e outra de três anos. Iniciei na sétima série. Frequentei a sala de aula do ensino regular noturno de uma escola municipal, próxima à minha casa. Fiz vários amigos. Tenho contato com alguns até hoje. Inclusive sou madrinha de casamento de uma delas. Tirava as melhores notas, sempre dedicada aos estudos. Tinha desejo de procurar a professora de português (seu nome era Rita de Cassia) para agradecer e falar que havia voltado a estudar, mas ela havia falecido. Fiquei muito triste na época. Nunca tive alguém que me ensinasse os deveres escolares, sempre busquei aprender em sala de aula e gostava de ensinar. Meus pais eram analfabetos e meus irmãos não gostavam de estudar (apesar do meu pai querer que eles estudassem, porque eram homens). Minha mãe era uma mulher dedicada aos cuidados da casa. Eu sou a única com curso superior na família. Terminei o segundo grau com vinte e nove anos (fiz curso técnico em informática), em 1998, ano que nasceu meu filho caçula. Consegui um trabalho na prefeitura da cidade de Ipatinga como agente administrativo de uma Unidade de Saúde e percebi que precisava continuar estudando.

No vestibular optei pelo curso de Psicologia em primeiro lugar, e de Enfermagem em segundo lugar. Iniciei o curso de Psicologia no ano de 2004. Foi muito difícil frequentar a faculdade, pois trabalhava e ainda tinha três filhos (duas eram pré-adolescentes). Meu marido sempre me dava apoio, ficava com as crianças à noite, buscava-me na faculdade, no trabalho, enfim, era muito corrido. Concluí o curso de Psicologia em 2009 e em 2010 iniciei uma especialização em Análise do Comportamento Humano Aplicada a Clínica e ao Social. Essa especialização proporcionou-me ferramentas para meu trabalho em clínica e projetos sociais.

Hoje, fazendo uma análise de minha história, percebo que tive como principal referência aquela professora de Português. Acho que nunca a esquecerei! Ela acreditou em

mim, confiava em mim nas correções das provas (eu a ajudava), lutou por mim, mesmo sem saber que aquele comportamento mudaria minha vida. Penso que se não tivesse parado de estudar na época, provavelmente teria feito magistério.

Trabalho atualmente com crianças e adolescentes em um projeto social de uma Organização filantrópica. Esse trabalho proporcionou-me o desejo de buscar especialização em inclusão escolar. Percebi que algumas crianças que estavam sendo matriculadas na instituição tinham necessidades educativas especiais. Isso me trouxe uma inquietação, pois até o momento não tinha nenhum contato com tais crianças. Observava as crianças (na época eram duas), e ficava com receio de me aproximar. Comecei então a buscar informações sobre a desenvolvimento atípico e tive conhecimento sobre esse curso. Atualmente sinto-me segura para lidar com pessoas com necessidades educativas especiais. O curso proporcionou-me ferramentas e confiança para o trabalho com esse público. Amo estudar e busco sempre novos aprendizados.

E, essa sou eu...

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o desempenho docente no contexto de aprendizagem de alunos com SD, buscando investigar a atuação destes, que podem promover a aprendizagem. Pretende-se também, analisar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar, compreender a concepção dele a respeito da SD, e analisar a abrangência de seu conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Com base nisso, questiona-se em que medida a prática pedagógica do professor pode favorecer o processo de aprendizagem de um aluno com diagnóstico de SD.

Percebe-se que a pesquisa relacionada à prática da inclusão no contexto escolar é extremamente importante, uma vez que uma das principais inquietações no ambiente educacional está voltada para a qualidade de ensino, formação e capacitação dos professores que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na intenção de elucidar questões relacionadas a este tema, a pesquisa se fundamentará em revisão de literatura, observações, questionários e entrevistas, onde o pesquisador é o responsável pela recolha de dados.

O interesse e a importância de se realizar esta pesquisa surgiu de uma preocupação da pesquisadora, relativa à inclusão de crianças com SD no ensino regular, questionando se a metodologia aplicada pelos docentes é adequada para favorecer a aprendizagem desses alunos. A observação de contextos como esses permitiu que se percebesse que há a ausência de conhecimento a respeito dessa e de outras necessidades educacionais especiais. Acredita-se que o tratamento oferecido a esses alunos com desenvolvimento atípico, se inadequado podem até criar entraves com repercussões significativas em sua vida.

Outro aspecto que colaborou para o interesse relativo ao tema foi à realidade percebida durante as visitas realizadas em campo no decorrer do Curso de Especialização e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Essa experiência demonstrou que em algumas escolas do município de Ipatinga, em Minas Gerais, a inclusão de pessoas em situação de deficiência está muito aquém do que é proposto pelas leis. Percebe-se que os profissionais demonstram dificuldades a respeito das necessidades educacionais especiais, e, às vezes, até sobre as leis que problematizam a inclusão. Algumas escolas não possuem

estruturas adequadas para o atendimento dos alunos e muitos educadores não possuem capacitação para o atendimento especializado.

Considerando essas questões, o primeiro deste estudo apresenta uma explanação geral sobre as reflexões que serão realizadas ao longo da pesquisa. O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, o qual está dividido em três partes, conforme a seguir: SD: onde é discorrido sobre o conceito da síndrome, as possíveis causas e os tipos de tratamento. A segunda parte aborda, o que é a Inclusão Social. É apresentada nessa parte uma retrospectiva sobre a (D) Eficiência, os conceitos e as leis que buscam promover a inclusão, e a formação/prática do docente no contexto da inclusão abordando como é o cotidiano do educador na escola, explanando a importância da formação dos educadores e como esta pode influenciar no aprendizado dos alunos com necessidade educacionais especiais. Na terceira parte discorre sobre a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com a SD. É destacado o percurso histórico, o conceito de aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural, onde são apresentadas algumas definições de aprendizagem e desenvolvimento humano, na visão histórico cultural, segundo alguns defensores dessa teoria.

O terceiro capítulo traz as definições dos objetivos e o quarto apresenta a metodologia e os caminhos que tornaram essa pesquisa possível. Em seguida, são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância desta investigação para profissionais que atuam na área da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SÍNDROME DE DOWN: DESVELANDO O CONCEITO

Em 1866, Jhon Langdon Down, médico francês, falou pela primeira vez, sobre a SD, apresentando um grupo de crianças diagnosticadas com atraso mental, dificuldades físicas e intelectuais muito semelhantes. Influenciados pelo racismo, nomeou de down ou mongolismo o grupo de pessoas que possuíam estes traços parecidos. A expressão trouxe uma discrepância quanto ao termo, sendo avaliado, mais tarde, como uma ofensa pelos pesquisadores e por pais de pacientes. O conceito de mongol foi extinto das publicações, sendo considerado arcaico, vindo a ser substituído por Síndrome de Down ou Trissomia 21 no ano de 1961 (VIEIRA, 2007; 2008), sendo a primeira denominação utilizada neste estudo.

Jhon Langdon descreveu a síndrome como uma patologia que causa um retardamento no desenvolvimento físico e intelectual, podendo surgir em qualquer família, raça, religião ou estado social, tanto no primeiro filho como nos últimos. Ele descreve também as características da aparência física comum da criança, sendo, o rosto achatado e largo, olhos situados em linha oblíqua, o nariz pequeno e a predisposição para a repetição de comportamentos (PIMENTEL, 2011).

Para Barreto et al (2007), a SD é uma calamidade genética de causa desconhecida, que ocorre aproximadamente em cada um ou dois indivíduos em mil, sendo denominada de Trissomia do cromossomo 21, isto é, cada célula possui 46 cromossomos divididos em 23 pares. No entanto, neste caso, o indivíduo desta síndrome, no seu par de cromossomos de número 21 possui um cromossomo a mais, derivando em 47 cromossomos.

Confirmando este aspecto, Vieira (2007; 2008) aponta que as crianças que nascem com essa síndrome, embora se pareçam com seus pais, apresentam características peculiares, tais como: cabeça menor que o normal, parte de trás da cabeça acentuada, perfil achatado, orelhas menores que o normal e de maneira arredondadas, nariz pequenos e um pouco empinados e olhos rasgados com uma pequena prega do lado, boca pequena a semiaberta, língua grande e sugada. Além disso, acrescenta: dentes pequenos e mal formados, pescoços pequenos e espaçosos, mãos pequenas e largas, dedos curtos e grossos, pés largos com dedos pequenos, cabelos rasos, finos e lisos, pele arroxeada, órgãos genitais pouco desenvolvidos nos meninos, desejo sexual nos meninos é menor que nas meninas e tendência para obesidade.

O avanço e o domínio da genética permitiu que se pesquisasse detalhadamente o cariótipo das pessoas afetadas pela síndrome, possibilitando definir três tipos de anomalias: Trissomia 21 regular ou livre; Trissomia 21 por Translocação e Trissomia 21 por Moissacismo (QUELHAS & MESQUITA, 2011), cujas especificações serão feitas na subseção a seguir. Genericamente, trata-se de uma doença restringida no cérebro (encefalopatia), não é progressiva e pode ocorrer melhoras espontâneas pois o Sistema Nervoso Central (SNC) prossegue amadurecendo com o tempo (FONSECA, 2009).

Estudos apontam que o sistema nervoso da pessoa com SD apresentam anomalia estruturais e funcionais. Essas, por sua vez, podem acarretar problemas na fala e rebaixamento nas capacidades de julgamento. Segundo Silva e Kleinhens (2006), todos os neurônios são alcançados na forma de sua organização e atingem não só a estrutura da formação neuronal, como também as funções da comunicação entre eles. O cérebro do indivíduo com SD tem um volume menor que o das outras pessoas, sendo que em alguns, pode-se observar a redução do corpo caloso, da comissura anterior e do hipocampo. Podem apresentar também, dificuldades em fixar o olhar em resultado à lentidão e seu menor tônus muscular, precisando do meio, para aumentar a aptidão da atenção. A atenção auditiva parece ser melhor nos primeiros anos de vida da pessoa com SD.

Ainda a respeito das características da pessoa com SD, pesquisas apontam a dificuldade de perceber e de ouvir, que podem levar a criança a um comportamento segundo seu interesse. Silva e Kleinhens (2006), afirmam também a existência de dificuldades no desenvolvimento cognitivo, da comunicação, as dificuldades em regras gramaticais, na produção da fala (sendo que elas podem comprometer outras áreas da cognição). A memória da pessoa com SD pode apresentar a seguinte categoria: sensorial – possui lembranças relacionadas a cada um dos sentidos; mecânica – a imagem se repete, porém, não possui relação com outras; e a memória lógica intelectual – interfere na competência de registrar e refletir os conhecimentos apreendidos anteriormente, implicando na relação com as pessoas e seus significados. Os autores salientam que dificilmente a pessoa com SD esquecerá daquilo que aprendeu bem. Além disso, a memória visual desenvolve mais que a memória auditiva, devido aos estímulos apresentado.

Diante dessas questões, observa-se que a SD é uma síndrome genética, causada por um cromossomo extra no par 21 (a maioria das causas), e apresenta como consequência retardo no desenvolvimento global. As características físicas e cognitivas são peculiares e o progresso no desenvolvimento é de acordo à estimulação precoce, o que será melhor

explicado a seguir. A SD pode ocorrer em qualquer família, raça, estado social, religião, tanto no primeiro filho, quanto nos últimos. Na seção a seguir serão discutidas, de modo mais amplo, as possíveis causas até o momento, descobertas pelos estudiosos da síndrome de down.

2.1.1 Síndrome de Down: de onde ela vem?

Em 1959, Lejeune e colaboradores descobriram que a SD se tratava de uma anormalidade cromossômica, sendo identificada uma quantidade a mais de cromossomos nas células desses indivíduos. Assim, com a descoberta da alteração de cromossomos verificada no par 21, passou-se a designar-se Síndrome de Down ou Trissomia 21, o que possibilitou a desestigmatização desses indivíduos. Percebeu-se que as pessoas com SD poderiam ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, podendo variar entre um retardo mental leve a moderado. Na época (década de 50), o diagnóstico foi atribuído inicialmente a causas infecciosas como a sífilis e a tuberculose (VIEIRA, 2007; 2008).

Notadamente, com o avanço da medicina, as pesquisas colaboraram para a concepção do funcionamento e dos aspectos clínicos referentes a esta síndrome genética, originada pela Trissomia do cromossomo de número 21 – e que pode incidir em qualquer casal. Um dos aspectos que se sobressai está centrado no acontecimento de que, em decorrência do cromossomo extra em todas as células de seu organismo, a criança com a SD apresenta deficiência mental, pois, em geral, a contagem de células nervosas é menor do que a de uma criança sem a síndrome (TADA & SOUZA, 2009).

Pimentel (2011) aponta três tipos de explicações para a existência da SD, sendo denominadas de: homogênea (é a mais comum), o mosaicismo e a translocação. Para a autora, a primeira está na existência de um cromossomo a mais no par do 21 e ocorre devido a uma separação celular atípica que gerou um óvulo ou espermatozoide contendo 24 cromossomos ao invés de 23. Quando esse óvulo ou espermatozoide se encontra com um óvulo ou espermatozoide normal, a principal célula da criança em ampliação tem 47 cromossomos, ao invés de 46, e todas as células dessa criança terão 47 cromossomos. Portanto, esse tipo acontece antes da fertilização do óvulo, na primeira divisão das células (90% dos casos).

A segunda explicação é denominada de Translocação Robertsoniana, onde a alteração abarca, na maioria das vezes, os pares 14 e 21. Nesse caso, parte do cromossomo 14 é trocado pelo cromossomo 21 extra (3% a 4% dos casos). Esse processo acontece na segunda ou

terceira divisão das células, sendo que as consequências deste evento no feto dependem do momento em que ocorrerá a divisão celular (5% dos casos). Para Pimentel (2011): *“quanto mais tardia for, menos células serem afectadas pela Trissomia”* (p. 39). Já o terceiro tipo diz respeito ao mosaicismo, no qual são localizadas células com um conjugado normal de cromossomos somadas às células com Trissomia (5% dos casos). Pode ocorrer no momento da produção da divisão das células. Todas as células serão mensageiras da SD, contendo um par de cromossomos que está vinculado ao cromossomo da translocação, ou seja, a totalidade ou a parte está ligada a outro cromossomo de forma idêntica.

Para Bissoto (2005), a causa dessa síndrome não é completamente conhecida. Entretanto, os autores apontam também, pelo menos três possibilidades a partir das quais ela pode acontecer: a primeira está relacionada a uma não disjunção cromossômica total, sendo que, no desenvolvimento do feto, as células adotam um cromossomo 21 extra (essa alteração equivale a aproximadamente 96% dos casos). A segunda maneira de alteração ocorre quando a Trissomia não afeta todas as células, sendo denominada de “Mosaica” da síndrome. A terceira maneira seria por translocação gênica, em que todo, ou parte do cromossomo extra encontra-se vinculado ao cromossomo 14. A maior parte dos estudiosos do tema apresentam causas semelhantes para essa síndrome, sendo que alguns destacam até três tipos de causas (na homogênea e no mosaicismo todas as células serão afetadas pelo cromossomo 21, já a translocação nem todas sofrerão a mutação). O que diverge, em relação a esses estudos, é que alguns apresentam apenas a variação no par do cromossomo 21, como é o caso de Vieira (2007; 2008).

Analisando-se os aspectos acima mencionados, conclui-se que a SD é originada por um desequilíbrio na distribuição de cromossomos, resultando em um cromossomo extra no par 21. Conclui-se, também, que alguns teóricos acreditam que a síndrome pode ocorrer de outras formas, porém, a alteração cromossômica prevalece. Na seção a seguir discute-se, ainda que de modo geral, os possíveis tipos de tratamento para a Síndrome de Down.

2.1.2 Como tratar a Síndrome de Down?

Já se sabe, pelo exposto até aqui, que o diagnóstico pré natal permite detectar se a criança é ou não acometida pela SD, colaborando, assim, para uma intervenção precoce tanto com relação à criança quanto em relação à família (em termos psicológicos e sociais). Para

Mattos & Bellani (2010), a intervenção é considerada precoce antes que os modelos de postura e movimentos estejam instalados, isto é, nos primeiros meses de nascimento da criança, seria essencial para iniciar o programa. De acordo com Fonseca (2009), diversos são os tipos de tratamento a que devem ser submetidas às crianças que nascem com SD. Dentre os tipos de tratamento previstos, a estimulação é vista como um dos mais importantes e deve ocorrer desde o nascimento, em vista da necessidade da criança vivenciar experiências para melhorar seu desenvolvimento, explorando, assim, suas capacidades. É consenso entre muitos autores que a comprovação da SD não determina o prognóstico, do mesmo modo que ela não decide a aparência física mais ou menos emitida, nem o padrão de desenvolvimento intelectual.

Existe uma concordância no grupo científico de que não há graus da SD, sendo que as divergências de desenvolvimento derivam das propriedades individuais que provém da genética, da excitação, da instrução, dificuldades médicas, meio em que vive, dentre outros. A hipotonia dos músculos é presente em 100% dos casos dos recém nascidos, podendo suavizar com o tempo. Este problema pode promover um desenvolvimento mais lento na criança, adiando mais o rolar, a levantar a cabeça, o sentar, o engatinhar, o andar e até o correr. Com tal problema, a exploração que a criança faz do meio ambiente e que pode ajudar em seu desenvolvimento, fica prejudicada. Neste caso, a fisioterapia pode colaborar, contudo, quando a criança iniciar o andar, provavelmente haverá necessidade de atividades específicas para o equilíbrio, a motricidade, a coordenação dos movimentos e a postura. Várias pesquisas indicam um trabalho multiprofissional às agitações próprias da SD (FONSECA, 2009).

A SD também pode afetar as áreas do desenvolvimento mental e motor em graus distintos, de modo que se deve levar em conta não só os aspectos motores musculares, mas também os aspectos relacionados aos processos do desenvolvimento intelectual. Para Pimentel (2011), existem várias estratégias para realização de atividades para o desenvolvimento psicomotor, mais especificamente o esquema corporal, a saber: a comunicação do corpo através dos movimentos; o comando da motricidade; o alcance da motricidade fina e a aquisição dos comportamentos sociais para uma interação com a sociedade. Em um de seus estudos a autora apresenta algumas estratégias metodológicas para minimizar tais dificuldades, adotando como início as experiências de vivência da criança, utilizando todos os sistemas sensoriais, buscando envolvê-la em um ambiente rico de estímulos. Afirma, ainda, que no cotidiano da criança com SD deve haver objetos e materiais diversos para serem manipulados, sendo que tais materiais devem ser: de tamanhos variados,

cores diferenciadas, formas, pesos, odor... Enfim, devem ser interessantes para que a criança fique motivada, para que se alcance desempenho nas atividades mais complexas e mais finas.

Em relação à memória, alguns recursos podem ser utilizados como maneiras de interferir na defasagem na memória auditiva de curto prazo, com resultados bastante comprometedores. Esses recursos envolvem técnicas de treinamentos de rememoração de elementos prévios, enquanto novos elementos são vinculados (BISSOTO, 2005). O procedimento de retenção de informações depende da maneira de como é obtida, da motivação, da atenção e do interesse de cada indivíduo. Sendo assim, alguns autores afirmam que existem métodos importantes que podem colaborar no desenvolvimento da memória e consequentemente no aprendizado da criança com a SD:

[...] trabalhar o reconhecimento antes, do que o recordar; trabalhar a memória imediata antes de reforçar a memória sequencial, trabalhar por meio de repetição, de forma a conseguir a assimilação de conhecimentos, tentando provocar atos conscientes e não mecânicos; transmitir a informação a memorizar através de vias sensitivas (informação multissensorial) e trabalhar a memória visual e auditiva, apoiada em mecanismos perceptivos relacionados com a percepção tátil e sensorio motora (PIMENTEL, 2011, apud TRANCOSO & CERRO, 1997 p.52).

Para Trancoso & Cerro (1997), além destas estratégias, o educador deverá, ainda, estabelecer as informações de modo organizado, incluindo os dados e os conhecimentos que a criança possui, promovendo assim, maior durabilidade da memória e melhor apropriação do aprendizado. Além da memória, a linguagem também é uma das principais dificuldades apresentadas pelas crianças com a SD. Tal dificuldade prejudica outras áreas do desenvolvimento, principalmente a área do relacionamento social. Sendo assim, torna-se necessário iniciar a intervenção mais precocemente possível para que a criança se interesse pelo mundo vocal e sonoro. Para Pimentel (2011), essas crianças deverão iniciar a educação linguística buscando primeiramente entender os significados dos objetos e ações (nível semântico), sendo que o profissional de fonoaudiologia deverá manipular e verbalizar o material à frente da criança. Deverá, ainda, realizar atividades de manipulação e discernimento através de mímicas, jogos e desenhos, e nunca esquecer que a palavra ou a fala, não pode ser trabalhada solitariamente, mas através de atividades de classificação, generalização e categorização.

Quanto à construção das palavras (nível sintático), Pimentel (2011), afirma que se deve primeiramente levar a criança a perceber as relações que existem entre ela e o meio em

que vive, para, em seguida, empregar as expressões simples, de duas palavras, a fim de explicar as relações semânticas apresentadas. O trabalho deverá passar por uma educação pré linguística, com um profissional especializado, através de técnicas que promovam uma organização da experiência vivenciada pela criança, que levará a uma coordenação do pensamento e, conseqüentemente, do objeto da formulação linguística.

Um questionamento que se faz quando se pensa em tratamento, diz respeito ao comprometimento neurológico e à plasticidade neuronal. Silva e Kleinhens (2006), salientam que existe a possibilidade de uma área pouco ou não lesada substituir aquela que foi lesada. Isso indica que, se um tratamento de estimulação dos processos cognitivos for bem realizado, de modo apropriado, nos primeiros anos de vida, poderá promover expressivas alterações qualitativas no desenvolvimento. Confirmando essa declaração, estudos realizados por Matos & Bellani (2010), apontam que a capacidade plástica notada no encéfalo de algumas crianças em desenvolvimento é justificada pela estimulação precoce. A esse respeito, afirmam que:

O fato de iniciar a terapia precocemente atuaria estimulando os mecanismos da plasticidade neural, visando à reorganização deste encéfalo para a função. Esta reorganização do SNC, frente a aspectos lesionais, ocorre através da plasticidade cerebral, sendo ela maior durante a infância, e declinando gradativamente na fase adulta. Assim, há evidências que apontam que após uma lesão, alterações plásticas acontecem no cérebro para compensar a perda da função nas áreas prejudicadas (MATTOS & BELLANI, 2010 p. 59).

Mattos e Bellani (2010), enfatizam ainda que essa reorganização pode ser promovida através de exercícios sensoriais, práticas de trabalhos específicos, treinamentos repetitivos e prática mental, todas associadas às táticas de reabilitação, que tem total relação com a atuação de equipes multidisciplinares. Esse tipo de trabalho é de suma importância para o desenvolvimento da criança com a SD, pois cada profissional irá desenvolver uma enfoque que envolve vários aspectos do desenvolvimento, de acordo com a sua concepção e objetivos específicos. A equipe, além das particularidades médicas, envolve também as áreas de fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, podendo também ser necessário tratamentos medicamentosos, cirúrgicos, próteses, órteses, ou qualquer outro tipo de tratamento que propõe a recuperação funcional da criança. Assim, o trabalho conjunto desses profissionais, além de promover o desenvolvimento global, tem também como objetivo, a promoção da afirmação da independência e inserção social das crianças atendidas, sendo que

cada especialidade possui seu papel terapêutico respeitável nesse processo para melhora do quadro clínico desses pacientes (MATTOS & BELLANI, 2010).

Quando o assunto é tratamento para pessoas diagnosticadas com a SD, algumas orientações podem auxiliar o desenvolvimento da criança. Segundo Mattos e Bellani (2010), a família e a escola possuem relevante importância e muitos estudos tem comprovado isso, especialmente no que se refere às primeiras etapas da vida. O contexto familiar e o contexto escolar são locais privilegiados para a aquisição de múltiplas aprendizagens. O trabalho com atividades de estimulação precoce deve ser prazeroso e lúdico, onde a criança sentirá acolhida e desejada. A família deve receber orientações dos profissionais das áreas da educação e da saúde, especialmente sobre os cuidados e intervenções que devem realizar em cada fase do desenvolvimento. Devem também estabelecer o acompanhamento familiar, para que possam ter equilíbrio emocional e para lidar com as situações cotidianas relacionada à criança.

Diante do exposto, fica claro que não se pode abrir mão de um tratamento direcionado para as necessidades da criança com a SD, desde o seu nascimento. Além da estimulação precoce e das intervenções que a família pode fazer em casa, faz-se necessária uma avaliação multiprofissional, que possibilite intervenções das mais diversas áreas: psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, medicina, etc. Cabe salientar que a escola também tem um papel salutar nesse processo, devendo estruturar-se para receber e para manter matriculado esse aluno, dando-lhe o suporte necessário para que ele se desenvolva e aprenda, assim como é feito com todos os outros alunos, sendo respeitadas as suas diferenças.

A seção a seguir faz um passeio histórico pelo conceito de deficiência, abordando aspectos relativos à inclusão escolar, à atuação docente nesse contexto, dando ênfase ao fazer pedagógico nas classes em que estão matriculados alunos com a SD.

2.2 (D) EFICIÊNCIA: UM RETROSPECTO PELA HISTÓRIA

De acordo com Aranha (2005), surgiram, no século XIII, instituições para protegerem os deficientes, especialmente os deficientes mentais, assim como surgiram as primeiras legislações para cuidar e legislar sobre suas vidas. Várias modificações ocorreram durante esse período, tanto em termo religioso, político, social e econômico. Nesse processo, o século XVIII foi marcado por diversas transformações. Abriram-se vários hospitais psiquiátricos, asilos e conventos para abrigar as pessoas com qualquer tipo de diferenças, sendo que tais

instituições eram, e alguns ainda são, muito semelhantes às prisões. Nessa época, as pessoas eram retiradas de suas comunidades e trancadas em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, geralmente distantes de suas famílias. Eram tratadas através da alquimia, da astrologia, da magia, métodos da medicina que estava iniciando, processo respeitável do século XVI. Os termos deficiente, deficiência, portador de deficiência e necessidades educacionais especiais, surgiram apenas no século XX.

A partir do ano 1960, essa prática de institucionalização começou a ser questionada, surgindo então, o paradigma da institucionalização. Entende-se por paradigma, o conjunto de ideias, valores e comportamentos que podem contextualizar os relacionamentos sociais. Por tanto, esse paradigma caracterizava o relacionamento da sociedade com a minoria, ou seja, com as pessoas que eram diferentes ou deficientes. Vários pesquisadores publicaram artigos relacionados ao tratamento em que era submetido o sujeito com qualquer tipo de deficiência. Dentre esses estudiosos está Erving Goffman que publicou em 1962 o livro ¹Asylums, tornando-se uma obra clássica de pesquisas sobre as características e implicações da institucionalização para as pessoas que eram submetidas ao tratamento.

A definição de institucionalização total feita por Erving Goffman, sendo aceita até os dias de hoje nos meios acadêmicos e científicos, e implicava em “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada” (ARANHA, 2005, apud GOFFMAN, 1962).

Vale ressaltar que, também nessa época, havia uma forte discussão sobre os direitos humanos, mais nomeadamente os direitos das minorias, de liberdade sexual, sistemas de organização político, enfim, sobre a subjetividade humana. A partir disso, dois novos conceitos começaram a percorrer nos debates sociais: normalização e desinstitucionalização. Desde então, iniciou o movimento pela desinstitucionalização, baseado no sistema de ideias de normalização, que defendia a introdução e o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade. Ao se aceitar as ideias de normalização, criou-se o conceito de integração, que citava que as pessoas com necessidades educacionais especiais deviam ser modificadas, ou seja, elas deveriam se assemelhar o mais possível com as pessoas sem deficiência. Dessa forma, seriam integradas ou inseridas na convivência com a sociedade.

¹ Título em português: Manicômios, prisões e conventos: foi publicado em São Paulo, SP, pela T.A. Queiroz Editor Ltda.

A sociedade teria que se adequar para receber a pessoa com necessidade educacional especial, oferecendo, assim, seus serviços e os recursos que precisavam para se tornar o mais normal possível (ARANHA, 2005).

Ainda, segundo o autor supracitado, esse tipo de serviço deu-se o nome de paradigma de serviços e foi caracterizado por três fases, sendo elas: fase de avaliação: um grupo de profissionais identificava tudo que poderia ser mudado na vida da pessoa com deficiência para torna-la “normal”. Fase de intervenção: o grupo de profissionais começava a oferecer o tratamento baseado nos resultados da primeira fase. Por último, na fase de encaminhamento ou reencaminhamento, a pessoa com deficiência era enviada para viver na comunidade. Iniciava-se, então, por volta da década de 1960, várias críticas a esse modelo de serviço, proveniente de acadêmicos, pessoas de organizações, políticos e outros. Algumas críticas estavam relacionadas à questão de “ser igual” - como se isso pudesse aumentar o valor da pessoa e a “normalização” da pessoa com deficiência.

Diante disso, concluiu-se que a sociedade deveria ter um relacionamento de respeito com as pessoas deficientes, e que caberia à ela se reorganizar, de modo a atender e garantir o acesso de todos os cidadãos (especialmente o deficiente), independentemente de qualquer particularidade. Com essas discussões, surgiu o paradigma do suporte. Esse apresentava como característica principal a hipótese de que todo indivíduo com deficiência teria o direito de viver sem segregação, ao acesso à serviços e recursos disponibilizados aos demais cidadãos. A partir daí surgiu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantem à pessoa com necessidade educacionais especiais a entrada imediata à qualquer recurso da comunidade.

Os suportes oferecidos poderiam ser distintos, tais como: econômico, físico, social e instrumental, sendo que sua função é beneficiar a construção de um processo que passou a designar inclusão social (um processo bidirecional, que envolve comportamentos junto sociedade e à pessoa com necessidades educacionais especiais). Nesse sentido, o conceito de inclusão possui o mesmo significado de integração, a saber, o direito da pessoa com necessidade educacionais especiais, à equidade de acesso ao espaço comum de convivência em meio à sociedade.

Já o paradigma de suportes, contextualizou a ideia da inclusão, antecipando interferências cruciais tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo e no processo de adaptação da realidade social. Por tanto, o trabalho era realizado direto com a pessoa, seguindo como finalidade principal e de curto prazo a intervenção junto as instâncias com

características diferenciadas, que contextualizam a história dessa pessoa na sociedade. Nesse sentido, elas originaram as adaptações necessárias para que o sujeito com necessidades educacionais especiais pudesse adquirir prontamente condições de acesso ao espaço comum para viver em sociedade.

Segundo Martins (2012), até a década de 1970 as pessoas com necessidades educacionais especiais recebiam educação em instituições especializadas, onde era atendido um número restrito de alunos. Surgiram, assim, as chamadas classes especiais. A partir de meados da década de 1990 iniciou-se um novo movimento que se perpetua até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os alunos nas classes regulares, incluindo a educação infantil.

Considerando o percurso histórico da deficiência no contexto mundial, nota-se a evolução do entendimento e do significado das deficiências humanas. Percebe-se, também, os obstáculos que foram removidos para que a inclusão fosse reconhecida como direito da pessoa com necessidade educacionais especiais. Vale ressaltar que as pessoas com a SD também recebiam esse tipo de tratamento e, por muito tempo, foram marginalizadas. Na seção a seguir, discorre-se sobre a inclusão escolar e as leis que buscam promovê-la no contexto educacional, visando um ensino com qualidade e de respeito, em uma sociedade complexa e ampla de desigualdades.

2.2.1 Inclusão escolar: bases legais

O conceito de inclusão refere-se à qualquer luta nos vários ambientes sociais contra a qualquer tipo de exclusão, seja ela percebível ou sutil. Compreende-se ainda, em um estado mais preventivo, a qualquer empenho para evitar que alguém sofra discriminação em um determinado contexto e tornando-se de fato excluído (VENTURINI et al, 2014). O conceito de inclusão que será utilizado neste estudo diz respeito à inclusão escolar, um processo dinâmico e contínuo que visa a redução das barreiras que podem promover contextos de exclusão, prejudicando assim, o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem. Diante disso, a inclusão denota valores inclusivos em exercício, sendo apresentados e desenvolvidos em contextos escolares.

Aranha (2005), afirma que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/61, veio apontar a obrigação do poder público brasileiro com a educação inclusiva, no momento que acontecia

uma ampliação das escolas públicas no país. Fazendo um retrospecto, nota-se que o Ministério da Educação (MEC), criou, em 1971, uma equipe para tratar dos assuntos relacionados a educação inclusiva, a qual determinou a proposta de um órgão independente para tratar da educação especial. A Lei nº 5.692/71, resultante das discussões dessa equipe, veio iniciar as discussões sobre as técnicas que seriam utilizadas para o tratamento da deficiência no contexto da escola. Dando continuidade ao que propôs o MEC, a sugestão do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72, demonstrou, com nitidez, a atribuição da seriedade da prática de técnicas e serviços para atender o aluno especial. Já o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), por sua vez, (1972-1974), introduziu a educação inclusiva no rol das preferências educacionais do país. A partir disso, em 1973 foi instituído por meio da Lei nº 72.425, de 03/07/1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CNESP).

Em 1980, foi realizada em Bauru, São Paulo, o primeiro Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, onde participaram 300 pessoas de todo o Brasil, discutindo pela primeira vez as bases filosóficas e teóricas do novo paradigma, que se aplicava no relacionamento da sociedade com as pessoas com deficiência. O início da década de 1990, veio com a aceitação política da proposta de educação para todos, elaborada por Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial da UNESCO. O país, ao assumir tal proposta, determinou uma profunda mudança no sistema educacional brasileiro, de maneira a acolher a todos, sem discriminação, com qualidade e igualdade de condições.

Com a continuidade desse processo, surgiu um dos marcos mais importantes relacionados a inclusão escolar que aconteceu em 1994, quando foi aprovado na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Nessa ocasião a estrutura de ação sobre necessidades educacionais especiais (NEE) foi reconhecido, e toda criança, jovens e adultos com NEE deveriam frequentar o ensino regular. Segundo essa declaração:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre sete e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994 p. 1).

Alguns documentos como a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1921), o Relatório Werneck no Reino Unido (1975), a Public Law nos Estados Unidos da América (1975) e a Declaração de Educação para todos em Salamanca (1994), foram essenciais para que toda pessoa com necessidades educacionais especiais pudessem ter um tratamento adequado no contexto educacional, sem restrição, com possibilidade de desenvolverem sua potencialidade para a aquisição do desenvolvimento de modo global. Ressalta-se que para apoiar estas orientações internacionais, surgiram, em Portugal, alguns documentos como a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), Lei N 46/86, de 14 de Outubro; o Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto; o Despacho Conjunto N 105/97, de um de Julho; o Decreto Lei 26/2006, de 31 de Janeiro de 2006, e o Decreto de Lei N 3/208, de sete de Janeiro (PIMENTEL, 2011).

Com todos esses marcos históricos, foram publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns), com o objetivo de nortear as práticas docentes, o relacionamento professor aluno e o desenvolvimento da metodologia do ensino aprendizagem. No campo da educação, a preferência política pela constituição de um sistema educacional inclusivo, vem destacar um movimento para garantir a todos os cidadãos, especialmente aos com necessidades educacionais especiais, a perspectiva de aprender a administrar a convivência com respeito e dignidade em uma comunidade diversificada e complexa (ARANHA, 2005).

Diante dos aspectos mencionados nesta seção, percebe-se que a inclusão escolar é um processo que tem sofrido grandes transformações, as quais se relacionam com contextos históricos bem demarcados. Além disso, é perceptível os avanços despontados durante as lutas que foram travadas para o reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, o que inclui os indivíduos com SD. Na seção a seguir, discute-se sobre a prática pedagógica no contexto da inclusão escolar, mais especificamente em se tratando da prática voltada para o público objeto deste estudo.

2.2.2 Prática docente no contexto da inclusão

Diversos estudos discutem o que vem a ser a prática docente. Neles, fala-se que o professor deve ter consciência de sua prática cotidiana, e que esta deve proporcionar ao aluno um ambiente de desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Com os alunos com

desenvolvimento atípico, não é diferente. Se a prática pedagógica no contexto da escola regular já é alvo de diversas reflexões, no processo de inclusão escolar inúmeros questionamentos são levantados, dentre os quais estão: o professor aprendeu em sua formação inicial e em sua prática a conhecer seu aluno? O professor aprendeu que é essencial ter conhecimento da bagagem que seu aluno dispõe, a fim de planejar os próximos passos para o processo ensino aprendizagem? O professor aprendeu que deve ser usado a criatividade para assim, aproveitar a realidade de cada aluno, para que o tema a ser trabalhado tenha algum significado para ele?

Diante de tantos questionamentos as respostas talvez, fossem não. O professor só aprende a conhecer seu aluno no dia a dia (se ele se dispuser a isso); e não! O professor deve planejar uma aula com estratégias diversificadas quando percebe que não está alcançando os resultados a partir de uma prática engessada. Isso ocorre tanto na classe regular quanto nas classes inclusivas (ARANHA, 2005).

Nas últimas décadas os educadores tem se deparado com várias demandas e mudanças no contexto escolar, as quais, muitas das vezes, são incoerentes com sua prática profissional, precisando, assim, buscar novos conhecimentos e estratégias para lidar com as diferentes necessidades e especificidades que surgem no cotidiano do trabalho. O processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tem provocado circunstâncias imprevistas. Diante desse fato, alguns educadores sentem-se desafiados quando recebem em sua sala de aula, alunos com algum tipo de comprometimento, seja físico ou intelectual (SILVA et al, 2010).

Um aspecto que tem muita relação com a prática docente é o currículo escolar. Para Jesus & Effgen (2012), entende-se por currículo escolar, o conjunto de experiências de conhecimento proporcionadas ao aluno. Nesse sentido, o currículo indica não somente o conteúdo a ser estudado, mas, engloba os relacionamentos que transcorrem na organização, desde o que irá estudar em sala de aula até a decisão sobre quem decide os aspectos que adaptarão o método de ensino-aprendizagem como um todo. Há autores que avaliam que para que haja mudanças na comunidade escolar é necessário uma modificação no currículo educacional. Isso é proposto em vista da necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às diferentes necessidades educacionais especiais apresentados pelos alunos, visto que o ensino aprendizagem é subjetivo, ou seja, cada estudante aprenderá dentro do seu limite de tempo, dentro de sua capacidade e potencialidade.

Outro aspecto salientado pelos autores diz respeito à garantia aos estudantes do acesso ao currículo escolar, através de práticas pedagógicas que possam atender os percursos de aprendizagem de cada aluno. É um desafio, pois demanda docentes com conhecimentos teórico-práticos, capazes de lidar com metodologias diferenciadas e a métodos de avaliação que possam avaliar o desenvolvimento do aluno individualmente. As práticas pedagógicas devem oferecer meios para que o ensino seja de partilha e não exclusão, devem apontar pistas, podendo também se constituírem em espaços de informações, capazes de gerarem possibilidades de aprendizagens para todos os alunos.

Parece indiscutível que a prática pedagógica docente no contexto da inclusão escolar aconteça de modo eficaz, quando diz respeito à formação de professores e à capacitação continuada e especializada. A esse respeito, Venturini et al. (2014), enfatizam que, para que tais sugestões sejam viabilizadas é necessário que:

A Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (VENTURINI et al, 2014 p. 587).

Os autores afirmam ainda que para superar os problemas da prática da inclusão escolar, são propostas três medidas que podem ajudar nas possíveis soluções:

1ª) Passar a formação dos professores para dentro da profissão; 2ª) promover novos modos de organização da profissão; 3ª) reforçar a dimensão pessoal e da presença pública dos professores (VENTURINI et al, 2014 p. 588).

Em se tratando das ações apontadas pelos autores, as duas primeiras soluções invocam uma reestruturação dos valores, práticas e políticas, que procedem a formação dos professores. Já a última, mostra a necessidade de afirmar o prestígio e o estatuto social da profissão do professor, fortalecendo a aparência e a viabilidade do docente no espaço coletivo, demonstrando um significado de lhe dar voz, não precisando que outros falem por ele.

Não se esquecendo de que é na relação com o professor e com os colegas, que qualquer criança aprende novas formas de refletir sobre o mundo. Silva et al. (2010), enfatizam que as crianças com deficiência intelectual seguem as mesmas leis genéticas de

desenvolvimento das outras crianças, mas precisam de caminhos alternativos, ou seja, as metodologias educacionais devem ser transformadas, a fim de que sejam compreendidas em uma nova maneira de aquisição de conhecimento e planejamento de estratégias distintas de ensino/aprendizagem. Para a eficácia do trabalho dos educadores que atuam em uma perspectiva inclusiva, além das capacidades técnicas que são exigidas, a escola deve proporcionar meios, apoios e estratégias para que possam realizar suas atividades cotidianas proporcionando desempenho ao desenvolvimento dos alunos dentro de suas limitações.

Segundo Pimentel (2011), a escola tem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Para isso, a escola deve buscar investimento em sua área curricular, o que deve ocorrer na coordenação acadêmica, no desenvolvimento profissional dos técnicos, na metodologia de ensino, na participação dos pais, nos recursos físicos, humanos e financeiros, com vistas ao atendimento cada vez mais adequado aos alunos. O papel do professor, em todo esse contexto, é multifacetado, ou seja, ele irá elaborar um elo entre todos envolvidos na escola, abrangendo várias funções organizacionais, conforme abaixo:

- a) Em relação à escola: contribuir na sensibilização da comunidade em relação ao direito dos alunos com necessidades especiais; participar de projetos educativos e do plano de atividade da escola; adaptar, juntamente com a coordenação da escola, espaços de atividades que promovam a igualdade de oportunidades.
- b) Em relação às equipes pluridisciplinares: realizar articulação com todos os serviços de entidades para apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).
- c) Em relação aos docentes: identificar a necessidade da participação dos professores nos processos de capacitação pedagógica; apoiar os professores nas estratégias para facilitar a gestão dos grupos heterogêneos; contribuir com os docentes na elaboração e avaliação dos programas individualizados;
- d) Em relação aos auxiliares de educação: colaborar na capacitação dos profissionais para que entendam as necessidades pedagógicas, sociais e técnicas destes alunos;
- e) Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: apoiar o processo de organização das atividades; prestar apoio sempre que as propriedades destes justifiquem.

Diante das questões apresentadas, percebe-se que são muitos os desafios quando se pensa em uma prática pedagógica no contexto da inclusão. Percebe-se também que a relação professor/aluno é essencial para o desenvolvimento dessas estratégias e para o aprendizado do aluno com necessidade educacionais especiais. A escola diante desse contexto, deve se

posicionar apoiando e promovendo adaptações e suportes para o professor desenvolver seu trabalho com eficiência e qualidade. Na seção a seguir, discute-se a formação e a capacitação do professor na prática pedagógica inclusiva, destacando os benefícios da relação professor aluno para a aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais.

2.2.3 Formação docente: repercussões na prática pedagógica inclusiva

Um questionamento, relativo ao processo de inclusão, diz respeito à formação do professor. Questiona-se, por exemplo, que ações são necessárias para que essa atuação aconteça de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Oliveira (2011), afirma que a educação inclusiva indica que o ensino seja adaptado às diferenças e as necessidades individuais. Sendo assim, os professores precisam estar habilitados e preparados para atuar de maneira adequada junto aos alunos com NEE. Em razão disso, um dos pilares apontados por Oliveira (2011), para a sustentação do processo de inclusão na educação, é a presença dos professores, tanto da classe comum quanto da classe especial, em cursos de especialização e capacitação.

Para Salomão & Souza (2014), os professores que atuam com alunos em situação de deficiência, devem receber capacitação adequada, pois só assim, o aluno terá um ensino de qualidade efetivo que beneficie sua aprendizagem. As autoras afirmam ainda, que é fundamental que o professor acompanhe e conheça seus alunos, identificando suas dificuldades ao elaborar alguma atividade, e, a partir destas observações, apresentem estratégias pedagógicas para que o aluno possa desenvolver-se com sucesso.

O professor é, em aspectos gerais, um facilitador da aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, é um dos elementos centrais para o desenvolvimento da criança. Pelo importante papel na aprendizagem dos alunos, os autores apontam:

A necessidade de um/a professor/a comprometido (a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos (as) alunos (as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (VENTURINI et al, apud CANDAU & MOREIRA, 2007, p. 21).

Sendo assim, o professor adota um papel para além do ensino aprendizagem. Ele será um observador ativo, que buscará para seu aluno conteúdos significativos que o estimulará na

aprendizagem de novos conhecimentos. A aprendizagem escolar é um dos elementos centrais para o desenvolvimento da criança, considerado indispensável para que o conhecimento produzido coletivamente possa ser apreendido, renovado e criticado pelos próprios alunos (VENTURINI et al, 2014, apud CANDAU MOREIRA, 2007). Para Martins (2012), várias instâncias governamentais tem realizado esforços para que os professores possam se qualificar como profissionais em nível superior de ensino, de acordo com a legislação nacional. Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), é instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, onde existe inferência de inclusão e formação dos professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (MARTINS, 2012, apud BRASIL, 2001, p. 25-29).

Diante disso, percebe-se que os professores da educação básica necessitam de formação e capacitação contínua para realização de um trabalho de qualidade com os alunos com necessidades educacionais especiais, e que tais formações, são garantidas por leis governamentais. Percebe-se também que existem vários desafios que são apresentados no cotidiano escolar, dentre os quais se destaca a atuação do professor em um grupo diverso/heterogêneo, e que por vezes apresenta necessidades educacionais especiais também diversas. Pelo exposto, nota-se que a qualificação docente é um elemento adicional que qualifica o trabalho diante da singularidade dos alunos. No próximo tópico discute-se um pouco mais sobre aspectos do desenvolvimento da pessoa em situação de deficiência, a partir da perspectiva teórica de Vygotsky.

2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

A aprendizagem e desenvolvimento humano são percebidos, por algumas abordagens teóricas, como processos paralelos quando o assunto é a aquisição de novos conhecimentos, novos saberes e práticas. Em se tratando do conceito de aprendizagem mais especificamente, nota-se que ele surgiu de algumas pesquisas empíricas realizadas pela Psicologia, sendo definida como: “uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e

se reduz a uma simples cópia do real” (NEVES & DAMIAN, 2006, apud GIUSTA, 1985). Pela afirmação dos autores, nota-se que aprender, nessa perspectiva, é reproduzir um conhecimento. Nesse trabalho, entretanto, opta-se por um conceito de aprendizagem diferente, proposto por Vygotsky. Em sua abordagem, a Sócio Histórica, o indivíduo é visto em sua totalidade, como um ser social e biológico, elemento de uma natureza humana e integrante de um processo histórico, que aprende a partir das interações sociais.

Vygotsky reconhece um indivíduo como alguém inacabado, histórico, constituído pela cultura e, ao mesmo tempo, construtor dela (FREITAS, 2002). Em sua abordagem, o homem é aceito como alguém que modifica e é modificado nos relacionamentos, de modo que a aprendizagem é sempre um processo bidirecional. A esse respeito, o autor afirma:

O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (NEVES & DAMIANI, 2006 p.7).

Esse modo de conceber a constituição do indivíduo muda muito a perspectiva a respeito de como se aprende. Vygotsky não rejeita a existência de diferenças entre as pessoas, e de que alguns são mais predispostos que outros, em razão do fator físico e/ou genético. Mas, rejeita os moldes abalizados em hipóteses inatistas, que definem características de comportamentos universais do ser humano, como por padrão e propagam as definições de comportamento por faixa etária, por compreender que o homem é um indivíduo datado, vinculado às deliberações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Não concorda também com a teoria ambientalista, pois, para ele, a pessoa não é constituída de um determinismo cultural, ou seja, não é um recipiente vazio, uma pessoa passiva que só reage com a influência do meio, e sim, um indivíduo que interage com o mundo através de suas ações organizadoras, com capacidade de promover uma reconstrução em sua própria civilização (FREITAS, 2002).

Para Vygotsky, a criança possui uma interação com o ambiente, formando assim, uma unidade. O ambiente possui significados diferentes em cada fase da vida da criança. Partindo de sua perspectiva, nota-se que duas crianças com idades diferentes em um mesmo ambiente vivenciam situações divergentes, visto que ambas possuem especificidades diferenciadas. Cada uma possui um jeito de ser no mundo, de experimentar afetos e de se relacionar. Isso explica o porquê de cada uma aprender a seu modo, devendo-se salientar que o ambiente social não é igual para ambas. Em razão disso, talvez seja possível afirmar que, para compreender o desenvolvimento humano é necessário conhecer o ambiente na sua relação com a especificidade de cada pessoa. Ambiente social caracteriza-se como o local dentro da realidade, que contempla a o indivíduo e o ambiente (PRESTES & TUNES, 2012).

Para Ivic e Coelho (2010), mesmo diante de uma função que é seguramente apontada pela hereditariedade, (como é a ocorrência da linguagem), o reforço do contexto social da aprendizagem é, da mesma maneira, construtivo, e não se abrevia, nem somente ao desempenho do ativador, como na ocorrência do instinto, nem somente ao papel de excitação do desenvolvimento, que não faz senão a antecipar ou tornar mais vagarosas as configurações de comportamento que surgem sem essa contribuição. O reforço da aprendizagem deve-se à ocorrência de que ela põe à disposição da pessoa uma ferramenta importante, a língua:

No processo de aquisição, este instrumento se torna parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo (evolução da linguagem interior). Mas, há algo mais: as aquisições novas (a linguagem), de origem social, entram em interação com outras funções mentais, o pensamento, por exemplo (IVIC & COELHO, 2010 p. 22).

Os autores afirmam que diante desse encontro, origina-se outras funções inovadoras, como é o caso do pensamento verbal: o fundamental do desenvolvimento não está no avanço de cada função assumida solitariamente, mas na alteração da relação entre distintas funções, tais como a memória lógica, o pensamento oral e outros. O desenvolvimento incide em constituir funções compostas, funções sistemáticas, sistemas de funções e sistemas funcionais. Isso implica dizer que a criança ao produzir a primeira palavra, outras funções mentais estão em conexão para elaboração e conclusão desta fala.

Afirmam ainda que, a pesquisa de Vygotsky sobre as semelhanças entre desenvolvimento e aprendizagem, no fato da obtenção da linguagem leva a determinar o

principal modelo de desenvolvimento: em um método apropriado de desenvolvimento, a aprendizagem surge como um meio de avigorar este procedimento, colocando à sua disposição as ferramentas geradas pela cultura que aumenta as probabilidades naturais da pessoa e reestruturam seus desempenhos mentais. Além da interação social, nessa abordagem existe também a interação cultural, ambas não podem se separar ou distinguir, sendo que revela-se, muitas vezes, sob o contorno de interação sociocultural.

Para Ivic & Coelho (2010), a conquista mais importante da criança durante o episódio escolar é a aquisição dos conceitos científicos, onde Vygotsky o caracteriza como uma ferramenta cultural própria, de mensagens intensas, que ao assimilar, o aluno muda fortemente sua maneira de pensar. Sendo assim, a criança desenvolve admiravelmente as probabilidades de seu pensamento, desde que este estruture e coloque à sua acomodação um conjunto de intervenções mentais, como por exemplo, distintos tipos de significados, operações de matemática e outros. Os benefícios deste estrutural são evidenciados quando se compara com as estruturas do cotidiano, tais como sapatos, roupas, eletrodomésticos, etc. Diante disso, é perceptível o limite das pessoas nas categorias do cotidiano, que não possuem o estrutural de conceito científico. Tal conceito é adquirido no contexto escolar, fornecido por uma educação metódica, sendo fundamental a presença de um adulto. Por tanto, isto é denominado por Vygotsky como desenvolvimento artificial:

A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento (IVIC & COELHO, (2010) p. 24 apud VYGOTSKY (1982-1984), p. 107).

Interessante observar que os autores sinalizam que a educação vai além de influenciar alguém para se desenvolver. Trata-se de reestruturar as oportunidades que possibilitam o desenvolvimento. Para Vygotsky, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária. A vida social da criança é o alvo de partida de suas interações, sendo que o sujeito por sua origem e natureza, não pode se conhecer e nem se desenvolver isoladamente. Ele se conhece e se constrói através do olhar do Outro, ele vai se constituindo nessa interação. Isso demonstra que a aprendizagem e o desenvolvimento são constituídos através de constantes interações sociais, sendo no contexto familiar, no contexto escolar, no contexto comunitário, enfim, os

relacionamentos sociais são a base para a construção e efetivação comportamental do Outro (IVIC & COELHO, 2010).

Percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva sócio histórica se diferencia de outras teorias. Ambos ocorrem através da interação social e estão em constante movimento. Na próxima seção procurou-se aprofundar nas questões de aprendizagem, mais especificamente das crianças com a SD.

2.3.1 Experiências de aprendizagem de alunos com a Síndrome de Down: algumas considerações

Segundo Pimentel (2011), durante muito tempo a pessoa com SD foi privada de experiências importantes que poderiam promover sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso acontecia, por que muitos acreditavam que esses indivíduos não eram capazes de adquirir novos conhecimento. Para Voivodic et al (2002), as principais experiências emocionais e de aprendizagens vivenciadas com os pais, serão responsáveis pela constituição da identidade e, em grande parte, pelo desenvolvimento da criança com a SD.

A maneira como a família se relaciona com a criança com SD irá refletir em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por essa razão, os pais devem ser orientados por profissionais especializados para que possam buscar o melhor caminho para o desenvolvimento integral de seus filhos (TADA & SOUZA, 2009). Como esta síndrome é diagnosticada desde o nascimento, e, conforme foi dito anteriormente, a estimulação deve ser precoce, centralizada no desenvolvimento de todas as potencialidades, em conjunto com a família. A esse respeito, algumas pesquisas demonstram que a presença de um ambiente familiar onde existe carinho e colaboração, bem como intervenções sociais e escolares, os progressos de desenvolvimento são significativos. Para isso, as escolas devem ser adaptadas com medidas educativas, ou seja, devem desenvolver todas as estratégias para responder com sustentabilidade o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais (REIS, 2011).

Um aspecto importante, relativo à aprendizagem da pessoa com a SD, refere-se aprendizagem dos conteúdos no contexto escolar, onde o professor deve conhecer seus limites e sua capacitação para colaborar no processo de inclusão dessa pessoa. A escola também deve

proporcionar condições favoráveis para o aprendizado desses alunos, promovendo formas cabíveis para que o processo de inclusão seja realizado em benefício desse público (NOGUEIRA, 2009).

Para o autor, quando se trata da aprendizagem de leitura, de cálculos e de escrita, o tempo é bem maior para a criança com SD, quando se compara com uma criança que não possui a síndrome. A aprendizagem deve sempre partir do concreto, pois a criança com SD tem dificuldades com o abstrato. Deve também acontecer em coletivo, precisando acompanhar a vida prática, onde possa perceber o significado do concreto. Ao professor cabe respeitar as limitações e facilitar o aprendizado, proporcionando um ambiente tranquilo para que a criança possa se desenvolver de forma satisfatória.

A aprendizagem acontece na medida em que o professor observa a existência de múltiplas diferenças em seus alunos, e que tais diferenças devem ser levadas em conta no processo de ensino aprendizagem. As crianças com SD apresentam várias dificuldades no desenvolvimento, sendo: no nível de atenção, do estado de alerta, da sociabilidade, na maneira de se comportar, nas construções analíticas, na memória de curto e longo prazo, na linguagem, no cálculo matemático e ideias abstratas. Existem três momentos no processo de memorização da criança com SD, sendo: a aquisição, que é a percepção de ocorrência de algum evento; a retenção, que é o momento de armazenamento de conhecimentos; e por fim, o reconhecimento, que é a atualização das informações armazenadas (PIMENTEL, 2011).

Já para Silva et al (2010), seguindo a linha de raciocínio e centralidade da cultura no desenvolvimento humano, tomando como base o nível ontogenético de análise, pode-se perceber que a criança, desde seu nascimento, está mergulhada em um contexto cultural. Ela apreende o mundo através das relações estabelecidas com a mãe, com o pai, os irmãos e os colegas. Com isto, o ambiente social vai tomando significado, sendo recortado e internalizado. O que é da ordem cultural, torna-se então em algo intrasubjetivo. Os autores afirmam ainda que o desenvolvimento humano se constitui através dos intercâmbios sociais que temos com nossos pares, em uma determinada cultura e em um período histórico explícito. O que se pensa, o que se é, os valores, as religiões, as emoções etc., não são inatos, mas edificados pelas dinâmicas sociais que restringem nossos experimentos no mundo. Sendo assim, é a partir do outro social, por meio da linguagem e das ferramentas criadas culturalmente, que se é constituído como pessoa. Portanto, a aprendizagem estimula a solidificação de novos períodos de conhecimento.

Os aspectos sociais e culturais tem papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se por aspectos sociais, local onde as pessoas interagem e pertencem a uma comunidade específica. Já os aspectos culturais, referem-se à interação do indivíduo com seu semelhante, pertencente à um determinado grupo, seja religioso, étnico, geográfico dentre outros (CROCHIK, 2012). Esse tipo de aprendizagem está baseada na visão ambientalista, onde as propriedades individuais são determinadas pelos fatores do meio externo.

De modo interdependente surge o conceito de desenvolvimento, caracterizado pelo relacionamento da pessoa ao contexto sócio cultural em que está inserida, sendo impossível considerá-lo uma dinâmica previsível e comum. Para Voivodic et al (2002), apud Vygotsky (1988), desde o início da vida, os comportamentos da crianças adquirem significados próprios dentro do contexto social em que vive, de modo que os processos de aprendizado estão relacionados ao desenvolvimento dela. O desenvolvimento, em parte, é determinado como uma maturidade do organismo, mas é o aprendizado que permite o despertar de procedimentos internos de desenvolvimento, o que acontece na relação direta da pessoa com o ambiente em que vive.

Atualmente, em vista do processo de inclusão, a pessoa com a SD tem garantido o direito ao acesso e à permanência à escola. De acordo com Pimentel (2011), a partir da conferência mundial sobre as necessidades educacionais especiais realizada em 1994 em Salamanca, a escola iniciou o processo para receber esses alunos, promovendo a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, respeitando as características individuais e necessidades específicas de cada estudante.

A autora afirma ainda, que as etapas do desenvolvimento da pessoa com a síndrome é bem parecido com a da pessoa que não tem a síndrome. A diferença é que a aprendizagem é mais lenta. Atualmente, acredita-se que crianças com SD podem alcançar etapas muito mais avançadas no desenvolvimento. As informações atuais afirmam que a maioria das pessoas com SD tem um atraso ligeiro a moderado, entrando em contrastes com dados históricos que afirmavam que tinham graus severos de atrasos.

Percebe-se que as crianças com essa síndrome fica mais tempo nos estádios de desenvolvimento que os indivíduos com desenvolvimento típico, podendo voltar a um estágio anterior. Por tanto, para Pimentel (2011), apud Troncoso & Cerro (2004), o ensino para uma criança com SD, deve levar em consideração as suas necessidades especiais, sendo que devem

ir à escola desde novos para que seja valorizado suas potencialidades como uma forma de suprir as dificuldades. Algumas dificuldades são apresentadas pelos autores:

Dificuldade em trabalhar sozinhos, sem atenção directa e individual; Problemas de percepção auditiva e dificuldade em captar bem todos os sons, processando mal a informação auditiva, pelo que e por isso, responde menos bem às ordens que lhe dão e tem dificuldades em seguir as instruções dadas a um grupo, pelo que a sua conduta é mais o resultado da observação e da imitação; Tem pouca memória auditiva sequencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas; Não aceita mudanças rápidas e bruscas de tarefas; A concentração dura pouco tempo; Apresenta dificuldade nos processos de activação conceptualização e generalização; Custa-lhe compreender as instruções, planificar as estratégias, resolver problemas e atender a diferentes variáveis ao mesmo tempo (PIMENTEL, 2011, apud TRONCOSO & CERRO, 2004, p. 42).

Em se tratando da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com a SD, estudos apontam que nem sempre o acesso às escolas foi possível. No início do século XIX originaram as primeiras instituições para trabalhar com crianças com necessidades especiais, sendo que a partir dessa data surgiu a educação especial. Nas ocasiões de pós guerra (a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais), apareceram novas informações sobre as patologias do cérebro humano, surgindo assim, alguns movimentos que prejudicaram a educação e os sistemas de valores da época. Surgiram, também, em 1921 a declaração dos direitos da criança e em 1948 a declaração dos direitos do homem, em que as pessoas com “deficiência”, teriam os mesmos direitos que qualquer cidadão; na década de 60 surgiu o renascimento humanista, com ideias que favoreciam as crianças e jovens a se matricularem em escolas de ensino regular.

Prestes (2010, apud Vygotsky, 1982), afirma que é fundamental compreender essas questões relativas ao desenvolvimento atípico, bem como a ligação que existe entre os múltiplos aspectos da vida do ser humano e o retardo mental, ou seja, a relação e a dependência que existe entre a carência afetiva e também os do intelecto das crianças com déficit mental. Percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem de vários fatores, dentre eles, o contexto familiar e o contexto escolar. Vale ressaltar que a criança com SD necessita, desde bebê, de estímulos ambientais que promovam autonomia para seu desenvolvimento, visto que os autores relatam várias dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar a atuação docente no processo de aprendizagem de alunos com a SD.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar;

Compreender a concepção do professor sobre a SD;

Analisar a compreensão do professor a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com a SD.

PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se na Epistemologia qualitativa, proposta por Gonzalez Rey (2007), a qual oferece as exigências epistemológicas inerentes ao estudo singular dos comportamentos dos profissionais que serão observados e entrevistados neste estudo. Ressalta-se que essa abordagem oferece ferramentas que são inerentes ao estudo da subjetividade, como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social. Quando se busca compreender a inclusão social de alunos de necessidades educacionais especiais, considerando a análise das representações de profissionais de ensino, a epistemologia de pesquisa qualitativa torna-se eficaz para um resultado satisfatório da pesquisa. Diante disso, acredita-se que esta seja a abordagem metodológica mais adequada para se alcançar os resultados desta pesquisa.

Para Freitas (2002), o pesquisador faz parte da própria condição da análise, pois ser neutro não é possível, sua ação e seus efeitos estabelecem elementos para serem analisados. Na pesquisa qualitativa com um olhar voltado para o histórico social, não é analisado em motivo de resultados, mas busca-se um entendimento do comportamento alvo, a partir dos indivíduos em interação. Não é criada uma situação para ser analisada, mas, se vai ao encontro do comportamento que está ocorrendo, em seu processo de desenvolvimento. Para a autora, a análise do indivíduo deve ocorrer a partir da compreensão da interação dialética das duas linhas de desenvolvimento, sendo, a natural e a cultural. Para entender a questão formulada, o pesquisador deve se aproximar do campo, conhecê-lo, familiarizar com o ambiente, as pessoas a serem pesquisados. Deve também preocupar-se em observar, conversar com as pessoas e recolher os materiais produzidos por ela, procurando trabalhar com dados qualitativos que envolvem informações pormenorizadas dos lugares, fatos e pessoas envolvidas.

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a atuação docente no contexto de aprendizagem de alunos com a SD, bem como investigar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar; compreender a concepção do

professor sobre a SD; e analisar a compreensão do professor a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA CRIATIVA

Este estudo foi realizado em uma escola municipal, aqui chamada Escola Criativa. A instituição foi selecionada por ter um aluno matriculado com a síndrome escolhida para o estudo, a SD. Ela foi fundada em 1º de maio de 1979 pelo prefeito da cidade de Ipatinga, na região do Vale do Aço, Minas Gerais, onde a referida escola está localizada.

O espaço físico é constituído por 13 salas de aula, sendo quatro salas no 2º andar e nove no térreo; um conjugado com 6 banheiros femininos e outro conjugado de 6 banheiros masculinos (sendo dois banheiros para alunos com necessidades educacionais especiais em cada conjugado); dois bebedouros localizados no pátio, com 4 torneiras em cada; um refeitório; uma quadra de futebol; um parque com brinquedos fixos; um pátio descoberto; um pátio coberto; um espaço para oficinas pedagógicas; um auditório com palco para eventos e uma guarita para vigilante. Há, ainda, uma sala de vídeo (no 2º andar); uma sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma biblioteca; uma sala de professores; uma sala de coordenação; uma sala para a secretaria; uma cantina e um almoxarifado. Na escola também existe um consultório odontológico onde são atendidos vários alunos encaminhados de outras escolas do município citado.

A sala onde foi realizada as observações do aluno é a do 3º ano, que tem as particularidades a seguir: está localizada no 2º andar do prédio da escola; possui um total de 25 mesas, sendo que falta cadeiras para os alunos e os estes saem para buscar em outras salas; as mesas são organizadas em pares devido à falta de mesas disponíveis; há dois armários com duas portas no fundo da sala com materiais didáticos, sendo um para a professora regente e um para a professora de apoio pedagógico; constam também duas janelas grandes na lateral esquerda da sala, dando visão para a quadra de futebol; uma lixeira próxima ao quadro negro; e um painel do Cantinho da leitura (localizado atrás da porta), entretanto, não possui nenhum livro dentro dos locais.

A escola possui 752 alunos matriculados, sendo cinco turmas do Ensino Jovens e Adultos (EJA) que estudam no turno da noite; uma turma do 1º ano; três turmas do 2º ano; quatro turmas do 3º ano; duas turmas do 4º ano; duas turmas do 5º ano; quatro turmas do 6º

ano; três turmas do 7º ano; duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. O turno matutino atende as turmas do 1º ao 5º ano e 8º e 9º ano, sendo que as turmas do 6º e 7º ano estudam no turno vespertino.

A escola possui, em seu quadro atual, 47 professores, sendo: um professor do Programa² Mais Educação; uma professora de atendimento na sala de recursos (AEE); uma professora que auxilia no reforço escolar (P3); e um professor de educação física; os demais são professores regentes. A Escola também possui outros funcionários, sendo: um coordenador do Projeto Mais Educação; três coordenadores pedagógicos; um diretor geral; dois vice diretores (1 fica no turno matutino e o outro no turno vespertino); uma secretária; um oficial administrativo; dois educadores voluntários; 14 auxiliares de serviços gerais; um auxiliar de cantina; e um auxiliar de limpeza.

A escola constrói anualmente o Projeto Político Pedagógico (PPP), em conjunto aos docentes e direção da escola, e este documento fica disponível para consulta na sala da direção. O PPP preconiza que as atividades sejam elaboradas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que o estudante atue de maneira a colaborar para a eficácia da prática de ensino. O documento afirma, ainda, quais as disposições e aptidões se almeja ampliar com os alunos por série e disciplina. Vale ressaltar que o PPP da referida escola estava sendo atualizado, no momento de construção dessa pesquisa, para o ano de 2016 com a participação do corpo docente, coordenadores pedagógicos e diretores da escola.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo uma professora regente de classe com o nome fictício de Suely, e os alunos matriculados em sua classe. Suely tem 38 anos, é graduada em pedagogia e pós-graduada em inspeção escolar e psicopedagogia. Foi indicada pela coordenação da escola, após apresentação do tema da pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Participou também a professora de apoio pedagógico denominada professora P3, com o nome fictício de Flávia, responsável pelas aulas de oficina juntamente com a professora regente. Flavia tem 28 anos, é formada em pedagogia e pós-graduada em inspeção e supervisão educacional.

² Programa criado pelo governo como estratégia do Ministério da Educação para ampliar a jornada e o currículo escolar na perspectiva da Educação Integral (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ListarMensagensForum.html?idTopico=119>)

Participou, ainda, a professora acompanhante denominada aqui de Polyana, responsável por acompanhar todas as atividades do aluno com necessidade educacional especial, no caso apresentado, com diagnóstico de SD. Polyana tem 23 anos, é graduanda do 5º período de pedagogia e é sua primeira experiência com aluno especial. Esta professora é contratada pela prefeitura da cidade por um período de 6 meses, podendo o contrato de trabalho estender-se até 1 ano - sendo substituída em seguida.

Após o contato com a escola e a apresentação dos documentos (Carta de Apresentação, Termo de Aceite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) as professoras se dispuseram a colaborar, tendo sido feito, em seguida, o contato com os pais do aluno com a SD. A professora Polyana manteve contato com a pesquisadora pelo celular, principalmente pelo WhatsApp, agendando previamente os encontros que seriam realizados e sugerindo horários e dias que seriam mais produtivos.

Quanto ao aluno participante da pesquisa com SD, trata-se de Joaquim e tem 13 anos. A mãe é divorciada e mora com Joaquim e outro filho de 15 anos. O participante tem laudo médico diagnosticando a síndrome e não faz uso de nenhum medicamento. É aparentemente tranquilo, afetivo. A pesquisadora não teve contato com a família, visto que a pesquisa está voltada para os processos educacionais dos professores com o aluno.

4.4 MATERIAIS

Para a realização desta pesquisa foram utilizados vários materiais, os quais são: celular, caneta esferográfica, notebook e agenda.

4.5 Contatos iniciais

Para iniciar a pesquisa foi realizado inicialmente contato por telefone para agendar uma reunião para apresentação do trabalho. Primeiramente foi agendada uma reunião para o dia 24 de agosto de 2015, com a coordenadora pedagógica do turno da tarde, uma vez que a informação era de que nesse respectivo turno estava matriculado o aluno com SD. Nesse primeiro encontro a pesquisadora apresentou a pesquisa e seus objetivos, entregando também, à coordenadora, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), o Termo de Aceite (ANEXO B) e a Carta de apresentação (ANEXO C) para fins de formalização das

autorizações a serem concedidas. Na ocasião os referidos termos foram entregues à escola para serem encaminhados aos pais do aluno participante. Nesse primeiro encontro a pesquisadora foi apresentada à professora acompanhante e ao aluno com a síndrome. Foi verificado o laudo médico, e informado que esse primeiro aluno tinha paralisia cerebral, e não SD. Imediatamente a coordenadora agendou outra reunião para o dia 26 de agosto de 2015 com a coordenadora pedagógica do turno matutino, a qual, segundo ela, havia matriculado um aluno com a síndrome de down.

No segundo encontro estavam presentes na reunião duas coordenadoras pedagógicas. A pesquisadora foi apresentada à professora acompanhante, momento em que se disponibilizou para falar sobre o aluno. O laudo médico do aluno indicava a SD e a acompanhante confirmou o diagnóstico. Ficou acordado com a coordenadora a entrega dos documentos para serem assinados pelos professores participantes e os pais do aluno, considerando-se que, até aquele momento, a coordenadora do turno da tarde ainda não havia entregue para a coordenadora do turno da manhã.

4.5.1 Instrumentos e Técnicas

4.5.2 Roteiro de Entrevista

Para realizar a pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevista (APENDICE A), contendo 21 questões abertas. Foram selecionadas pela pesquisadora e indicadas pela direção da escola a professora regente, a professora acompanhante e a professora de apoio pedagógico, denominada P3. As entrevistas foram iniciadas no dia 08 de setembro de 2015 com a professora de apoio pedagógico.

A entrevista é um instrumento de interação social que tende a analisar o uso da palavra, dos símbolos e dos signos distintos do relacionamento humano. Outras áreas da ciência fazem uso desta técnica, principalmente a medicina, com o empenho de buscar informações pormenorizadas para o diagnóstico do paciente. A entrevista qualitativa beneficia a relação entre os envolvidos, permite um melhor entendimento dos valores, das crenças, das opiniões, dos signos e dos comportamentos do cotidiano. Outra vantagem também é a flexibilidade na direção da pesquisa e na ponderação dos resultados, visto que o entrevistado participa da constituição da interpretação do entrevistador (FRASER et al. 2004). Desse

modo, o uso da entrevista neste estudo teve como objetivo levantar informações direcionadas à prática docente no contexto de inclusão, a fim que estas pudessem dar subsídio a análise do objeto de estudo

Vale ressaltar que antes de iniciar a entrevista a pesquisadora questionou à entrevistada a respeito das funções exercidas em sala de aula. O questionamento originou-se do fato da pesquisadora não trabalhar na área da educação, intencionando compreender as atividades realizadas por cada profissional.

Quadro 1 – Cronograma de entrevistas

Data	Horário	Duração	Profissional entrevistado
09/08/2015	09:13 às 09:25	12 minutos	Professora regente Suely
10/09/2015	08:45 às 09:28	43 minutos	Professora de reforço escolar Flavia
15/09/2015	09:57 às 10:09	12 minutos	Professora acompanhante Polyana

4.5.2.1 Gravação em áudio

As gravações em áudio foram realizadas para armazenar todas as narrativas colhidas durante as entrevistas. Para viabilizar a identificação e a guarda das informações, o material foi gravado em um aplicativo do celular, baixado especialmente para esse fim, constando a data de realização das entrevistas e o tempo de duração da atividade realizada. Para detalhar as gravações, segue abaixo o quadro contendo a data, o horário e o tempo de duração da entrevista, por profissional entrevistado:

4.5.2.2 Roteiro de Observação

A observação utilizada neste estudo foi a observação semiestruturada, a qual, de acordo com Vianna (2003), é empregada em situação natural, ou seja, não ocorrem em laboratórios. Na maioria das vezes não procuram quantidades de informações, e sim, informações com objetivos previstos na pesquisa e que são confiáveis. O autor afirma, ainda, que a técnica de observação no contexto de um estudo, visa provocar novos conhecimentos e não confirmar algum tipo de teoria. Durante o processo de elaboração da pesquisa foram

realizadas observações sistematizadas e não sistematizadas, sendo algumas em sala de aula e outras nos intervalos e na quadra de futebol. As observações sistematizadas foram realizadas em sala de aula, seguindo um roteiro elaborado pela pesquisadora, com o objetivo de identificar, na prática pedagógica, comportamentos que podem promover a aprendizagem do aluno com a SD. A observação não se deve balizar apenas em descrição de comportamentos regulares. O seu objetivo é entender como um comportamento está se relacionado com outros comportamentos. Trata-se, portanto, de focalizar um ocorrido em seus mais essenciais relacionamentos (FREITAS, 2002).

As sessões de observação foram realizadas em quatro aulas, a fim de analisar a atuação docente no contexto de aprendizagem de alunos com SD. Segue o quadro com a descrição:

Quadro 3 – Registro das observações realizadas com o aluno com síndrome de down

Data	Hora	Duração	Local	Objetivo
22/09/2015	09:30 à 09:50	20	Quadra poliesportiva	Analisar a interação com os colegas.
24/09/2015	07:00 às 09:20	02:20	Sala de aula e fila da merenda	Analisar como se dá a aprendizagem dentro da sala de aula; as dificuldades apresentadas; interação com os colegas e a professora regente; material disponibilizado para o aluno.
01/10/2015	09:20 às 09:50	20	Fila da merenda e quadro poliesportiva	Interação com os colegas fora da sala de aula
01/10/2015	09:55 às 11:15	01:20	Sala de aula	Analisar aprendizagens na aula da professora de artes; material disponibilizado; interação com os colegas e professores

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, digitadas em um total de 17 páginas, perfazendo um total aproximado de 10 horas e 45 minutos de atividades relacionadas. A organização das informações e a análise baseou-se na abordagem qualitativa (GONZALES REY et al, 2007). Os dados foram transcritos e foi possível perceber aspectos que respondiam ao problema de pesquisa e aos objetivos deste estudo, a saber: em

que medida a prática pedagógica do professor pode favorecer o processo de aprendizagem de um aluno com a SD?

Sendo assim, a pesquisa buscou analisar a atuação docente no contexto de aprendizagem de alunos com SD, buscando investigar os comportamentos destes, que podem promover a aprendizagem. Pretendeu-se, também, analisar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar; compreender a concepção do professor sobre a SD; e analisar a abrangência do conhecimento do professor a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ao analisar os dados percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: Síndrome de Down: o que os professores entendem sobre isso? Formação do professor e atuação no contexto da inclusão: relato de experiência com um aluno com a SD; aprendizagem e desenvolvimento do aluno com a SD na perspectiva do professor. Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/Síndrome de Down: o que os professores entendem sobre isto? Nesta categoria foram incluídas as narrativas que descrevem os conceitos e/ou caracterizações apresentadas pelos professores a respeito da SD.
- Categoria de análise 02/ Formação do professor e atuação no contexto da inclusão: relato de experiência com um aluno com a SD. Nesta etapa foram incluídas as narrativas que apontam, de algum modo, a ressonância da formação e da atuação dos professores na prática pedagógica com o aluno com a SD.
- Categoria de análise 03/ Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com a SD na perspectiva do professor. Nesta categoria foram incluídas todas as narrativas que apresentam a representação/caracterização dos professores a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com a SD.

Ressalta-se que também serão incluídos, no processo de análise dos dados, fragmentos das seções de observação realizadas no contexto de pesquisa. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, correlacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

RESULTADOS: COMPORTAMENTO DOCENTE PROMOTOR DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

O objeto de investigação desta pesquisa são as entrevistas realizadas com os professores do aluno com necessidades educacionais especiais, mais especificamente diagnosticado com a SD. Essas narrativas foram expostas, neste capítulo, de acordo com os fragmentos retirados dessa entrevistas, tendo sido escolhidos alguns trechos, os quais demonstram aquilo que se pretendeu alcançar por meio dos objetivos deste estudo. Foram incluídos, também, fragmentos das observações realizadas em sala, com vistas a alcançar os objetivos, a saber: analisar a atuação docente no contexto de aprendizagem de alunos com síndrome de down, buscando investigar os comportamentos destes que podem promover a aprendizagem. Pretendeu-se, também, analisar o papel da formação do professor e sua relação com a inclusão escolar; compreender a concepção do professor sobre a SD; e analisar a abrangência do conhecimento do professor a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para a análise das informações, os fragmentos retirados das narrativas permitiram que fossem criadas categorias de análise, conforme apresentado a seguir.

5. 1 SÍNDROME DE DOWN: O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE ISTO?

O conceito de SD no qual este estudo é baseado o caracteriza como uma patologia que causa um atraso no desenvolvimento físico e intelectual, podendo aparecer em qualquer família, raça, religião ou estado social, tanto no primeiro filho como nos derradeiros. Quanto às características da aparência física da criança com essa síndrome, as mais comuns são: o rosto achatado e largo, olhos situados em linha oblíqua, o nariz pequeno e a predisposição para a repetição de comportamentos (PIMENTEL, 2011). Retomar as afirmações sobre o conceito da SD é imprescindível para que se perceba qual o ponto de partida desta pesquisa. Nesta categoria, procurou-se analisar todas as narrativas contidas nas entrevistas e fragmentos de observações, que, de algum modo, apontam a percepção dos professores a respeito da SD: o que sabem, o que pensam, como lidam com as pessoas que tem esse diagnóstico, etc. Suely, professora regente da turma, ao ser questionada a respeito desse conceito, afirmou:

“Hoje eu compreendo a síndrome de down como um sujeito que tem limitações, porém necessidades de desenvolver habilidades e competências dentro de suas limitações”.

A narrativa de Suely demonstra que, embora seu conceito não seja baseado em aspectos clínicos observáveis, há a consciência de que se trata de alguém que tem limitações, e que, ao mesmo tempo, tem potencial para aprender, além de capacidade para ter habilidades desenvolvidas. A percepção da professora é melhor explicada por Pimentel (2011, apud Trancoso & Cerro, 2004), quando afirmam que o ensino para uma criança com SD deve levar em consideração as suas necessidades especiais, devendo a família levá-los à escola para que o potencial seja estimulado e as dificuldades minimizadas. Nota-se, pelo exposto, que, ao invés de caracterizar a síndrome de down, a professora Suely descreveu a perspectiva que tem a respeito de alunos que apresentam esse diagnóstico, o que pode indicar que ela não tenha um conceito claro a esse respeito.

Ao responder sobre esse mesmo conceito, a professora Flávia emitiu uma resposta um pouco mais elaborada, contemplando aspectos genéticos, somados, talvez, à sua experiência com esses indivíduos:

“[...] Entra nesse aspecto né, de, de um problema, é, que envolve a questão ne, do aprendizado mesmo, geralmente é, é, eles não acompanham o tempo, como que fala, a, a idade cognitiva, ela não acompanha a, idade cronológica né, na maioria dos casos, esse aluno é especial é nesse sentido [...] É, então assim, e tem né, esta questão mesmo da, da alteração do, do cromossomos, que interfere né, na, na, na, na, na gera o, o, problema, mas assim [...]”

O conceito apresentado pela referida professora em muito se assemelha ao que é apontado por Silva e Kleinhens (2006). Para eles, a SD é a síndrome genética que apresenta maior número de ocorrências no Brasil, tendo como resultado a deficiência mental. Além disso, os autores acrescentam que ela apresenta características de erro na distribuição dos cromossomos das células, resultando um cromossomo extra no par 21 (na maioria das gestações). Somado ao aspecto genético, a professora Flávia aponta a dificuldade de aprendizagem como algo que também é comprometido em vista do diagnóstico. Sobre esse assunto, Mattos & Bellani (2010), consideram indispensável a intervenção precoce para um melhor desenvolvimento da criança. Eles consideram que esse tipo de intervenção deve ser

realizada antes que a postura e os movimentos estejam instalados, isto é, nos primeiros meses de nascimento da criança, momento essencial para iniciar o programa.

Ao referir-se ao mesmo conceito, a professora Poliana explica que:

“[...] Cada um tem seu grau ne? Então todo dia é um aprendizado novo, todo dia é um acontecimento novo, então isso vai, requer assim ne, de muito estudo, muita dedicação.”

O conceito de SD apresentado pela professora Poliana não pareceu claro. Ela se refere a um grau de comprometimento. Apresenta noções de que para se trabalhar com a criança com SD existe uma necessidade de buscar capacitação, mas não emite uma resposta à pergunta que lhe foi feita. Em se tratando do grau da síndrome que cada pessoa possui, Fonseca (2009) afirma que existe uma concordância no grupo científico de que não há graus da SD, já que há divergências que derivam das propriedades individuais que provém da genética, da excitação, da instrução, de dificuldades médicas, do meio em que vive, dentre outros. Nesse sentido, nota-se que há um equívoco na compreensão da professora Poliana. Em complemento ao exposto acima, Poliana salienta que:

“É que é tudo no tempo deles, ne? Que não adianta você querer forçar as coisas, por que é o tempo deles. Então hoje eu vejo assim, que, às vezes até alguns pensamentos meio preconceituosos, né? Assim... Hoje eu já vejo de outra forma, assim... Já sei que é uma pessoa com dificuldades mesmo e que também é capaz de ser alfabetizado e letrado”

Pela narrativa de Poliana é possível perceber que há alguma compreensão a respeito da necessidade educacional especial apresentada por alunos com SD. Ela demonstra, em sua fala, a compreensão de que esses indivíduos tem a possibilidade de ser alfabetizados e letrados, podendo-se inferir que também reconhece o potencial que eles tem para aprender e se desenvolver. Nas observações realizadas em sala de aula percebe-se que a professora realiza atividades diferenciadas com o aluno com SD, buscando promover a aprendizagem de todos, de modo indistinto. Para Silva et al (2010), as crianças com deficiência intelectual seguem as mesmas leis genéticas de desenvolvimento das outras, mas precisam de caminhos alternativos, ou seja, os métodos de educação devem ser transformados, a fim de que sejam compreendidas em uma nova maneira de aquisição de conhecimento e planejamento de estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo Vieira (2007; 2008), a aparência do indivíduo com a SD é bem característica, de modo que, por vezes, tende a gerar opiniões preconceituosas, além de

estigmas e atitudes discriminatórias. Segundo este autor, desde 1961 tem sido realizados trabalhos de sensibilização, com vistas a minimizar opiniões estigmatizantes e esclarecer o conceito da SD aos pais e a toda a sociedade. Em referência à primeira experiência com um aluno com SD a professora Suely afirmou que:

“Foi é desafiador, é desafiador, né? Porque a gente tem que ta sempre buscando a leitura, buscando a compreensão, observando essa a criança né, dentro do seu aspecto individual, enquanto cognitivo, emocional e social né, para aí traçar um plano de trabalho.”

A professora relata tratar-se de um desafio, algo que demanda estudo e observação do professor quanto ao potencial do aluno, com vistas à criação de estratégias. Para a professora Flávia a sua primeira experiência com um aluno com a SD foi de construção, ressaltando que:

“[...] Eu confesso que eu fiquei apavorada né? Eu pensei: como que eu vou trabalhar com este menino? Que assistência que eu vou dar pra ele né? É, e aí nesse sentido, eu é, foi onde eu vi necessidade de buscar mais alternativas, é, na oportunidade, é, eu lembro que eu conversava muito com a professora do AEE, do atendimento educacional especializado, pra ela né, me desse uma orientação, eu tô indo no caminho certo, por que até então eu não tinha nenhuma experiência nesse sentido.”

Flávia demonstra ter sentido insegurança, questionando-se se conseguiria lidar com o desafio de dar aulas para uma criança com a SD. Relata, ainda, ter percebido a necessidade de capacitar-se, algo que também foi apontado pela professora Suely em um relato anterior. Ao mesmo tempo, aponta ter recorrido à professora de apoio especializado para sanar dúvidas, algo que é fundamental em um contexto de educação inclusiva. Já a professora Poliana, afirmou que tem sido um grande aprendizado, e que existem vários obstáculos, embora o trabalho seja muito gratificante, especialmente quando percebe a superação dos alunos após as intervenções:

“[...] É muito gratificante quando você pega o aluno assim, no começo e ele não consegue nem escrever o nome dele, daí a pouco dois meses, aí eu consigo escrever meu nome, aí já fala o nome todo, você vê todo assim, o envolvimento ne, uma evolução da pessoa, isso é muito gratificante.”

Nota-se que as professoras percebem a primeira experiência como desafiadora, e que duas delas apontam que a criação de estratégias como algo necessário para atender às

necessidades apresentadas pelos alunos com a SD. A esse respeito, Pletsch (2014), afirma que o método educacional é bem mais complexo do que apenas ensinar e trabalhar com estratégias pedagógicas. Os professores necessitam de parâmetros teóricos e procedimentos de ensino para realizar o trabalho pedagógico de maneira eficaz. Isso significa garantir na graduação dos futuros docentes e na capacitação continuada para os professores que já atuam, embasamentos teóricos articulados com atuações práticas, a fim de que apresentem condições de excitar processos de ensino e aprendizagem com criatividade e com significados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Durante as observações em sala de aula foi possível perceber que o aluno com SD participa em alguns momentos das atividades da classe, a saber: correção das atividades no quadro; construção das atividades na aula de artes; das brincadeiras e passeios realizados nos parques; dos jogos na quadra poliesportiva, dentre outras. Isso demonstra que, de algum modo, ele se sente pertencente ao grupo no qual está matriculado.

Ao responder sobre o tipo de conhecimento que tinha sobre a SD na época de sua primeira experiência como docente, a professora Suely respondeu:

“É, como nos cursos de graduação já é abordado, né, a questão das necessidades educacionais especiais, então a gente já tinha uma ideia né? Porém, para o trabalho sistêmico né, foi necessário um maior envolvimento, maiores buscas e pesquisas né, contato com os familiares dessas crianças pra conhecer a realidade dela e, pesquisa.”

Suely se reporta à graduação afirmando que a partir dela teve contato com informações relativas às necessidades educacionais especiais. Além disso, salienta que trabalhar com os alunos diuturnamente foi fundamental para estudar mais, pesquisar mais e procurar maiores informações com seus familiares. A professora Flávia demonstrou possuir um conhecimento bem mais amplo quando iniciou seu trabalho com o aluno com a SD, salientando que:

“Bom, na época [...] a visão né, que a gente tem, que até então eu tinha, era uma visão muito no senso comum, né, associada assim, com a questão da limitação. [...] a princípio eu, imaginava né, que de repente fosse um aluno que não daria é, conta mesmo de, de acompanhar, por que seria muito dependente, necessitaria de uma intervenção maior, de um acompanhamento maior, então assim, tudo de forma muito superficial. Sabia também, que eles, na questão né, até pela minha formação em pedagogia, da questão das inteligências múltiplas, que independente da limitação que é, ou a deficiência que o aluno tem, a gente precisa procurar saber qual é o potencial, qual é a habilidade que ele tem, pra a gente poder desenvolver

isso. [...] a visão que eu já tinha, que algo ele poderia desenvolver, ele poderia não, não ser, é, como se diz, ter um desenvolvimento, é esperado, como no aspecto cognitivo, referente ao ano de escolaridade que ele estava, mais que algum potencial é, é, ele teria que, e que caberia, também a mídia em parceria com a escola vê uma forma de potencializar isso.”

Flávia reconhece que inicialmente o seu conhecimento era baseado no senso comum, e que associava a SD a uma limitação, algo associado à dependência dos outros, à pouca autonomia. Acreditava que se tratava de alguém capaz de aprender e se desenvolver, demandando uma intervenção maior do professor. Em resposta ao mesmo questionamento, a professora Poliana, respondeu: *“quando eu entrei eu não tinha experiência nenhuma, então eu fui buscando assim, algumas teorias, mais realmente é só na pratica mesmo, você vai conhecendo”*. Nota-se que esta última professora, admitindo a necessidade de construir um saber a respeito do assunto, procurou estudar e pesquisar sobre o tema, a fim de melhor conhecê-lo.

Em atenção ao desconhecimento do professor sobre a SD, autores como Nozi & Vitaliano (2014), alertam que muitos educadores da rede de ensino, tanto estadual, como também municipal, não possuem formação exclusiva para atuar na educação inclusiva. Entretanto, os autores afirmam que tal característica do professor não pode servir como pretexto para a não aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Para os autores, pouco serve aos docentes conhecimentos e competências se os mesmos não tiverem uma atitude positiva frente a inclusão de educandos com necessidade especiais em suas salas de aula. Além do saber instrumental e científico, o professor deve se comprometer com o conhecimento de cunho ético, afetivo e de valores que perpassam pelo saber-fazer em sala de aula. Desse modo, afirma-se que além da competência técnica é fundamental, ao professor, uma atitude de acolhida frente a diversidade, já que as classes são, por excelência, marcadas pelas diferenças.

Ao ser questionado sobre a compreensão que possuía atualmente a respeito da SD, a professora Suely respondeu:

“Hoje eu compreendo a SD como um sujeito que tem limitações, porém, necessidades de desenvolver habilidades e competências dentro de suas limitações.”

Ao expor sua compreensão atual sobre a SD Suely reconhece que se trata de indivíduos capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, respeitadas as suas limitações. Para a professora Flávia, o conhecimento sobre a SD parece mais amplo, algo que pode ter relação com o conhecimento e prática obtidos ao longo da atuação com esses alunos. Ela relata algumas de suas experiências, conforme a seguir:

“[...] Eles não acompanham o tempo, como que fala, a idade cognitiva, ela não acompanha a idade cronológica né, na maioria dos casos, esse aluno é especial nesse sentido, [...] é uma defasagem cognitiva, mas é, eles tem condições de aprender, mas tudo no tempo deles. E o que acontece muitas vezes é que a gente em alguns momentos: nossa agora vai deslanchar, né, a gente empolga e quando chega ao outro dia, aí tudo que a gente trabalhou a gente volta, é como se a gente não tivesse trabalhado. Então assim, é, esta questão assim, é, a memória vai e volta né, a gente tem essa impressão, quando a gente vai poder seguir, a gente acaba tendo que voltar. É, então assim, e tem né, esta questão mesmo da alteração do cromossomo, que interfere né, gera o problema, mas assim, em profundidade, conhecimento técnico e específico, eu não tenho, o que é eu procurei foi buscar, como que eu vou chegar a este aluno, que mecanismos eu vou usar pra me aproximar dele, pra ele aprender. Então essa visão eu já tenho (risos)”.

Flávia menciona que o aluno com a SD apresenta prejuízos na fala e na cognição, assim como tem um tempo de aprendizagem diferente dos demais alunos. Cita as nuances que ocorrem no processo de desenvolvimento dessas crianças, salientando que precisou buscar informações específicas para lidar com esse público. A professora Poliana, por estar vivenciando a sua primeira experiência na área, não apresentou informações a esse respeito. Analisando-se as narrativas apresentadas pelas professoras, Pimentel (2011), afirma que o professor deve ter conhecimento das necessidades educacionais especiais do aluno e desenvolver estratégias de aprendizagens prescritivas. Afirma ainda que ele é considerado como um recurso fundamental no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, tanto coletivamente como também individualmente.

Nota-se, até o momento, que as professoras sinalizam, ainda que de maneira superficial, ter havido a necessidade de buscarem informações e de construírem conhecimento sobre a SD para aprenderem a lidar com as necessidades específicas apresentadas por esses alunos. Em razão disso, procurou-se saber, nas entrevistadas, o que foi preciso para que elas construíssem conhecimento a esse respeito. Em resposta a essa questão, Suely apontou:

“estudo, comprometimento, profissionalismo, né, o interesse pelo outro”. Já a professora Flávia discorreu:

“Olha, o conhecimento ele parte né, da necessidade primeiramente de leituras, de informação, de pesquisar né, quando a gente depara com esta realidade. É, eu particularmente é, eu procurei ler a respeito né, é pesquisar, olhar alguns livros que eu tinha, mesmo na internet, e o contato, diálogo entre os colegas. Procurei primeiramente conversar com minha coordenadora pra saber é, como que era este aluno no ano passado, no ano anterior né, até que ele chegasse pra ser meu aluno. É como que era o comportamento dele, a interação, que nível de desenvolvimento ele estava, é, o dialogo também com a professora do AEE, né, devido a esta formação mais específica, né, é, então eu percebo isto, é a necessidade é, a leitura né, a busca de, de informação e o diálogo com as pessoas que lidam diretamente né, com experiência maior é, nesse trabalho, e isto nos dá uma segurança maior, por que né, sempre esta pergunta, eu sempre fazia isso, eu estou no caminho certo, é isto mesmo, é, então este dialogo ele é essencial, a parceria mesmo entre os colegas, e a informação né, a busca de conhecimento que isto ai, ela tem que partir do professor, né, ao deparar independente da necessidade desse aluno, a gente tem que buscar, procurar entender, por que até por que independente, mesmo sendo [...]”

Flávia aponta como caminhos a leitura sobre o assunto, reafirmando a proatividade já percebida nas narrativas anteriores. Menciona o diálogo com a coordenação da escola como um aspecto que trouxe esclarecimentos adicionais sobre o assunto. Já a professora Poliana, provavelmente em vista da pouca experiência com alunos com a SD, emitiu uma resposta que aponta que ela ainda está a caminho de construir conhecimentos sobre essa temática:

“Foi um pouco da necessidade também ne? Que eu tinha que trabalhar com K, então foi um pouco assim da necessidade e do intuito que ele evoluísse, então eu tinha que melhorar o meu conhecimento pra mim adquirir esta evolução dele.”

Observa-se que a concepção das professoras entrevistadas a respeito da SD não é clara, mas nota-se que há a consciência de que se trata de alguém que tem limitações, e que, ao mesmo tempo, tem potencial para aprender, além de capacidade para ter habilidades desenvolvidas. Além disso, apontam a dificuldade de aprendizagem como algo que também é comprometida em vista do diagnóstico. Uma das professoras menciona graus da síndrome, algo que é contrário ao que afirmam os pesquisadores que abordam esse tema.

Em referência à primeira experiência com um aluno com SD as professoras afirmam tratar-se de um desafio, algo que demanda estudo e observação do professor quanto ao potencial do aluno, com vistas à criação de estratégias. Mencionam que o conhecimento que tinham sobre a síndrome era baseado no senso comum, embora associassem a uma limitação, à pouca autonomia. Atualmente reconhecem que se trata de indivíduos capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, respeitadas as suas limitações, embora apresentem prejuízos na fala e na cognição, com um tempo de aprendizagem diferente dos demais alunos.

Com base nas reflexões feitas nesta seção, partindo do conhecimento que as professoras tem a respeito da SD, procurou-se, na seção a seguir, compreender como se dá a relação entre a formação docente e a atuação do professor no contexto da inclusão escolar.

5.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO COM A SÍNDROME DE DOWN

A prática pedagógica no contexto da escola regular é foco de diversas ponderações, entretanto, quando se trata do processo de inclusão escolar são inúmeros os questionamentos levantados, dentre os quais estão: como o professor conhece seu aluno? Ele valoriza a bagagem que esse aluno possui para planejar as atividades que serão realizadas? Há motivação para realizar atividades com criatividade e dinamismo para que o tema seja interessante para esse público? Propõe-se mudanças no planejamento das aulas? Para Salomão & Souza (2014), os professores que atuam com alunos em situação de necessidades educacionais especiais devem receber capacitação adequada, pois só assim o aluno terá um ensino de qualidade, que seja efetivo, e que beneficie sua aprendizagem. As autoras afirmam, ainda, que é fundamental que o professor acompanhe e conheça seus alunos, identificando suas dificuldades ao elaborar alguma atividade, e, a partir destas observações, apresentem estratégias pedagógicas para que eles possam desenvolver-se com sucesso.

Reflexões como essas permitem que se perceba o quanto a formação do professor e a sua atuação tem reflexos na vida dos seus alunos. Em se tratando dos docentes entrevistados, procurou-se saber sobre a formação inicial e continuada de cada um deles, a fim de compreender em que aspectos essas experiências podem ter contribuído para a atuação em uma classe inclusiva. A esse respeito, responderam.

“Idade? Eu tenho 38 anos. Eu sou graduada em pedagogia, especialista em inspeção escolar e em psicopedagogia e sala de atendimento educacional especializado.” (Professora Suely)

“Bom, eu tenho 28 anos, é eu estou há 5 anos trabalhando na área de educação. É, na rede atual, este é meu segundo ano, eu iniciei o meu trabalho, é a partir na verdade, quando foi perguntado sobre a formação, a minha formação é em pedagogia, é com especialização em inspeção e supervisão educacional.” (Professora Flávia).

Nota-se que Suely e Flavia são formadas em pedagogia, e que possuem especialização em áreas afins à educação, de modo que a primeira realizou formação continuada voltada para a educação especial. Em se tratando da professora Poliana, de acordo com informações coletadas na entrevista, verifica-se que ela tem 23 anos e está cursando o 5º período de pedagogia. Trata-se da professora menos experiente do grupo de entrevistados, o que provavelmente tem relação com o fato de ter iniciado a experiência profissional a pouco tempo. De acordo com Venturini et al (2014), a formação inicial tende a ter algum reflexo nos conceitos que o professor tem sobre inclusão escolar, tendo em vista tratar-se de um momento em que ele está em formação, construindo conhecimento sobre educação e suas especificidades. Trata-se, portanto, de um momento importante na sua formação, tanto quanto a especialização, que o capacita para questões mais específicas relacionadas à educação.

Em referência ao pano de fundo dessa pesquisa, a inclusão escolar, questionou-se à professora Suely a respeito do seu entendimento sobre esse assunto, ao que respondeu:

“Para mim incluir é fazer com o que o sujeito, ele se relacione né, de forma prazerosa, de forma social com os demais colegas né, todas as pessoas que estão envolvidas em sua rotina.”

Suely demonstra ter conhecimento parcial sobre o conceito de inclusão escolar, visto que não especifica como ela deve acontecer no ambiente escolar. Apesar disso, Suely menciona, de modo muito específico, a questão da interação entre pares, algo de extrema relevância nesse contexto. Ao abordar a compreensão parcial que alguns professores tem a respeito da inclusão escolar, Venturini et al (2014), enfatizam que o mais importante é que o professor tenha o entendimento de que ele precisa se empenhar em evitar que o aluno com necessidade educacional especial sofra discriminação, que se sinta excluído. Criar um ambiente de pertença à pessoa com desenvolvimento atípico é uma atitude fundamental ao

professor que atua em uma classe inclusiva. Diante dessa afirmação, nota-se, portanto, que o conhecimento da professora Suely e sua tentativa de construir a sensação de pertencimento a esse aluno se refere a uma atitude inclusiva.

Em resposta à mesma questão, a professora Flávia apresentou uma compreensão muito semelhante, afirmando que:

“Olha, quando fala de inclusão, é a palavra né, sim no sentido, a palavra logo passa, essa ideia de incluir, de trazer né, pra junto, de agregar, de aproximar é, as pessoas né, seja pessoas, seja objetos né, quando a gente fala a ideia de inclusão, é de, inserir, de aproximar.”

A professora Flávia demonstrou, em sua narrativa, que incluir é trazer para perto, inserir, tornar pertencente, algo que se assemelha ao que foi dito pela professora Suely. Polianna, por sua vez, não emitiu uma resposta clara a respeito do assunto, afirmando, apenas, que: *“é uma socialização não só no meio da aprendizagem”*, podendo-se inferir que ela acredita que incluir não seja um processo voltado apenas para a aprendizagem formal, mas, algo que tem relação com outras questões, como a socialização do grupo. Sua narrativa, embora objetiva, corrobora com aquilo que apontam as outras duas professoras.

Na intenção de se compreender aspectos da prática pedagógica das professoras no contexto de aprendizagem em sala de aula, questionou-se sobre quais mudanças foram necessárias no planejamento e na dinamização das aulas no contexto da escola inclusiva. A professora Suely respondeu:

“Se eu estou incluindo eu não posso continuar né, fazendo o mesmo planejamento, a mesma rotina, né, a gente faz o planejamento curricular estabelecidos pelos órgão competentes né, no caso a nossa Secretaria Municipal de Educação, porém voltada é, voltada para este aluno que com os diferenciais para que ele avance.”

Nota-se que a professora considerou como fundamental a mudança no planejamento das suas aulas, em vista do processo de inclusão escolar. Manifestou preocupação em melhor atender o aluno com necessidades educacionais especiais, aspecto que, de acordo com Nogueira (2009), é fundamental quando se trabalha com pessoas com desenvolvimento atípico. Segundo a autora, a aprendizagem da criança com SD está intimamente relacionada aos conteúdos que são promovidos no ambiente escolar, cabendo, ao professor, participar desse

processo, construindo uma ponte, favorecendo essa experiência. Ao mesmo tempo, o autor salienta que o professor e a escola devem se esforçar para conhecer os limites de seu aluno, promovendo maneiras criativas para que o processo de aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Em resposta a essa questão, a professora Flávia afirmou que realizou mudanças, justificando a sua posição:

“Sim, isso, isso é, fato né? Não tem como, pensando na ideia né? Da inclusão no sentido de que o aluno esteja na escola, pra aprender, não esteja ali, simplesmente com o objetivo de socializar, de estar na escola, mas de participar das atividades, das interações e também desenvolver, a gente precisa fazer uma adequação no planejamento [...]”.

A professora deixou claro que existe uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno com necessidade educacional especial, ou seja, acredita que ele não está na escola só para socializar com os pares, mas, para participar ativamente do processo ensino aprendizagem. Para isto acontecer, esclareceu que há a necessidade de adequar o currículo escolar, de modo que o aluno aprenda em seu ritmo, respeitando-se os limites impostos pela sua forma de se desenvolver. Para Jesus & Effgen (2012), o currículo escolar é apenas o ponto inicial, a ‘desculpa sistemática’ do trabalho pedagógico, não sendo, portanto, algo que deva determinar como será realizada a atuação do professor. Deve-se levar em consideração as experiências do aluno, bem como o seu potencial para aprender. Nesse sentido, o currículo indica somente o conteúdo a ser estudado, não impedindo o professor de adaptar e de criar estratégias, a depender do público para o qual ensina. Concordando com Suely e Flavia, Poliana acrescenta: “*você tem que mudar [...] você tem que respeitar o espaço deles.*”

Outra questão importante realizada com o objetivo de compreender a dinâmica em sala de aula foi a respeito da diferença entre dar aulas para alunos com síndrome de down e alunos sem necessidade especial. Sobre essa questão, a professora Suely respondeu: “*diferença, eu diria que não. Mas adaptações sim.*” A professora Flavia, por sua vez, afirmou: “*sim, com certeza*”, também de maneira enfática. Já Poliana, acrescentou:

“Pode ter esta dificuldade sim, de algumas adaptações das atividades, mas, e também em questão de que é no tempo dele, então, as vezes numa semana você trabalha uma atividade com ele e na outra semana seguinte é como se não tivesse trabalhado, como se tivesse esquecido. Aí você tem que voltar de

novos, hoje você trabalha com números, amanhã você trabalha com português, mas aí amanhã você tem que voltar na matemática de novo por que fica falho, então assim, poder ser essa falta de memorização que seja a diferença, mas as mesmas dificuldades mesmo com português, de, de aprendizagem.”

Nota-se que a explicação feita pela professora Poliana contempla o cuidado aos limites do aluno com a SD, ao mesmo tempo em que demonstra com clareza as nuances de seu trabalho, com idas e vindas no processo pedagógico, a fim de que o aluno construa conhecimento. Apesar disso, percebe-se que, para Poliana, aprender está mais relacionado a memorizar, algo que tem relação com a educação bancária veementemente criticada por teóricos como Paulo Freire (1997). Ensinar não se resume a memorizar informações, mas, a construir conhecimento, significando-o, utilizando-o no dia a dia. De acordo com Bissoto (2005), o cuidado do professor ao ensinar um aluno com a SD é algo que faz toda a diferença. O procedimento de construção do conhecimento do aluno com esse quadro depende, segundo ele, da maneira de como a informação é transmitida, da motivação, da atenção, bem como do interesse de cada aluno. Um aspecto a ser considerado refere-se à narrativa de Suely, já que esta afirma que não há diferenças entre dar aula para o aluno com a SD e o aluno típico, algo que diverge daquilo que afirmam autores estudiosos do tema.

Ao se referir sobre a principal lição que a experiência com alunos com síndrome de down tem ensinado, Suely respondeu: *“poderia dizer que o conhecimento de novas conquistas, novos desafios, de estar aí incentivando e motivando agente querer sempre mais”*. Para a professora Suely, a experiência com esse público tem proporcionado muitos desafios, ao mesmo tempo em que a motiva para trabalhar e alcançar novos resultados. Em se tratando de Flavia, esta relatou:

“Mudou muito a minha concepção, em relação, é, a maneira com, a questão da formação, primeiramente com, que eu preciso, meu aluno está na escola, e não é ele que precisa realmente se adequar a, minha forma de trabalhar ao que, a escola. eu como professora eu me sinto na necessidade, a obrigação de buscar formas de me aproximar desse aluno, e isso não é o professor do AEE, é eu regente de turma, eu como professora dele, é o meu dever, é, eu tenho compromisso com o desenvolvimento dele, e por isso eu tenho que buscar formas, de é fornecer os estímulos adequados, de me comprometer ali no dia a dia, me aproximar dele pra ele desenvolver, pra ele aprender.”

A resposta da professora Flávia demonstra o quão sensível se tornou em relação aos cuidados que se deve ter na escola para que o aluno consiga socializar e acompanhar o ensino proposto no currículo escolar. Interessante observar que ela menciona a importância de toda a escola se envolver, pois o aluno não é da professora e sim da instituição. A esse respeito, Pimentel (2011) declara que experiências inclusivas apontam que o papel do professor, em todo o contexto escolar, é multifacetado, ou seja, ele irá construir um elo entre todos envolvidos na comunidade escolar, promovendo um novo olhar para que o aluno com necessidades educacionais especiais sinta-se acolhido, de modo que se alcance o resultado proposto, que é aprender e desenvolver-se. Poliana, por sua vez, afirma, emocionada: *“às vezes a gente vem tão assim... Às vezes até justificando algumas falhas da gente... A gente olha pra criança e vê, né? Que é totalmente assim... Nem vou falar essa parte...”*. Com os olhos lacrimejando, a professora Poliana demonstra ter desenvolvido empatia com relação às limitações apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, salientando que em muitas situações o fato de olhar para eles transforma o jeito de o professor enxergar a sua prática. Em se tratando das observações realizadas nos intervalos de aula e na quadra poliesportiva, foi possível perceber que o aluno sente-se acolhido pela escola, mas, que demonstra maior segurança na presença de Poliana, visto que a procura constantemente com os olhos.

As professoras entrevistadas relataram algumas dificuldades encontradas no contexto escolar, que podem prejudicar o desenvolvimento do aluno com a SD. A esse respeito, a professora Suely afirmou que:

“Eu acredito que a insegurança de hoje ter uma acompanhante, que é de extrema importância né, e ajuda, para o caso né, a SD, e então fica essa insegurança né, de hoje tem, será que amanhã vai permanecer né, e a gente sabe da importância que esse profissional representa em todo processo de desenvolvimento da criança.”

Verifica-se que a professora expõe sua inquietude no que se refere à ausência do profissional que auxilia o aluno com a SD, afirmando a sua importância para o aprendizado dele. Salienta, ainda, que às vezes esse profissional não é enviado pelo poder municipal da cidade – que é quem deveria contratá-lo. Como foi relatado no percurso dessa pesquisa, o profissional acompanhante é contratado por seis meses apenas, podendo-se prorrogar por mais

seis meses, sendo, às vezes, substituído por outro. A esse respeito, Oliveira (2011) pontua a importância de a escola contar com professores acompanhantes, que ajudem o regente no dia a dia do aluno com necessidades educacionais especiais. A ausência de colaborador tende a deixar os professores inseguros e com dificuldades de realizar seu trabalho, já que há situações que demandam conhecimentos específicos a respeito da necessidade apresentada. A professora Flavia, assim como Suely, também relatou dificuldades encontradas para realizar o trabalho com alunos com a SD:

“Olha, eu observo o seguinte: a, todo trabalho que a gente faz, é, sozinha na sala de aula, apenas o professor regente ou seja eu, no meu horário como 3º professor, é um trabalho que não dá pra fazer sozinha. A figura do professor de apoio, ela é essencial [...] Então eu, acho que o desafio é esta questão do professor de apoio que tem ser algo garantido, por que infelizmente a gente observa que é que acontece, acontece, mas é, ainda não é prioridade, sabe, é, a gente observa que tem alguns casos que tem preferência, demora um pouco pra o acompanhante chegar, ne, então assim, são questões que a gente percebe que são entraves, ne. Então é, é reconhecer a necessidade e garantir a presença, a participação continua do professor de apoio na escola é, é, um direito que toda criança especial precisa, né.”

A narrativa de Flávia se assemelha à da professora Suely, especialmente no que se refere à necessidade de se priorizar a presença do professor acompanhante em sala de aula. Para ela, esse aspecto ainda representa um desafio, já que a presença desse profissional é garantida por lei e deve ser colocada em prática. A professora Poliana, ao responder ao questionamento, apontou como dificuldade o comportamento instável do aluno com necessidades educacionais especiais:

“Questão desse temperamento ne, é tem dia que tá agitado, tem dia que não quer fazer mesmo ne, tem dia que fala que tá com sono, essas são as dificuldades, assim que as vezes, até mesmo pelo nosso dia a dia que já é cansativo ne, aí essas dificuldades que eu mais encontro”.

Diante das narrativas das professoras, confirma-se o importante papel atribuído à formação, especialmente a continuada. Nota-se que Suely tem conhecimento parcial sobre o conceito de inclusão escolar, assim como a professora Flávia. Poliana, por sua vez, não pareceu ter um conceito estruturado a respeito do assunto. As professoras concordam que seja fundamental a mudança no planejamento das suas aulas, em vista do processo de inclusão

escolar. Além disso, demonstram preocupar-se com adaptações no processo pedagógico, a fim de adequar às limitações dos alunos. O contexto inclusivo parece representar um desafio tanto para as professoras experientes, quanto para Poliana. As principais dificuldades identificadas pelas professoras Suely e Flávia referem-se à ausência do professor acompanhante, enquanto que para Poliana tais dificuldades tem relação com o comportamento instável de alguns alunos com necessidades educacionais especiais. Observando a relação professor-aluno e aluno-aluno, nota-se a necessidade desse profissional em sala de aula, tanto para o aprendizado como também para a interação desse aluno com os colegas.

Ao longo dessa discussão percebeu-se que o papel da formação inicial e continuada do professor é o de auxiliar na construção do conhecimento, permitindo que o docente em formação reconheça as diferentes possibilidades de desenvolvimento e de perfis de aprendizagem. Nota-se, pelas narrativas das entrevistadas (mais especificamente das professoras Suely e Flávia), que a formação e a especialização de ambas parecem ter permitido que construíssem um conceito apropriado de inclusão escolar, baseado no reconhecimento de limitações, mas, também, de potencial para aprender. As professoras reconhecem a necessidade de que esses alunos se sintam pertencentes à turma, de que tenham um suporte adequado, e de que interajam com os pares. As professoras sinalizam que mudanças foram necessárias no planejamento e na dinamização das aulas, mencionando preocupação em melhor atender ao aluno com SD. Esclareceram, sobretudo, que há a necessidade de adequar o currículo escolar, de modo que o aluno aprenda em seu ritmo, respeitando-se os limites impostos pela sua forma de se desenvolver. Além disso, demonstram perceber a necessidade das idas e vindas no processo pedagógico, a fim de que o aluno construa conhecimento.

As principais dificuldades encontradas no contexto escolar, que podem prejudicar o desenvolvimento do aluno com a SD, segundo as professoras, refere-se à ausência do profissional que auxilia esse aluno em sala, bem como a aspectos do temperamento deles (algo que pode ter relação com a personalidade, e não com a síndrome).

Diante dessas reflexões, na seção a seguir procurou-se discutir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com a SD, partindo da perspectiva das professoras entrevistadas.

5.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM A SINDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

De acordo com Vygotsky a criança realiza constante interação no ambiente em que vive, modificando-o e sendo modificada por ele. O meio social, segundo o autor, possui um importante papel na constituição do indivíduo, já que é através da socialização que elas se apropriam dos significados, construindo conhecimento a respeito de diferentes coisas e situações. Acredita-se, portanto, que são essas condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de cada indivíduo. Duas crianças com idades diferentes no mesmo ambiente, tendem a vivenciar situações distintas, visto que possuem modos diferentes de atribuir sentido para aquilo que vivem. Cada uma possui suas vivências e o ambiente social não é percebido de modo igual para todas as pessoas. Por essas razões, para compreender o desenvolvimento humano é necessário conhecer o ambiente na sua relação com a especificidade de cada pessoa (PRESTES & TUNES, 2012).

Dada a importância dos processos de aprendizagem e desenvolvimento sinalizados acima, procurou-se compreender como as professoras entrevistadas percebem ambos os processos, especialmente no que se refere ao aluno que apresenta a SD. Para tanto, um dos questionamentos iniciais, a respeito dessa questão, referiu-se ao conceito de desenvolvimento, ao que a professora Suely respondeu:

“[...] é a consolidação da aprendizagem para ascensão né, desse sujeito na transformação social mesmo, né, no contexto social dele, na utilização que ele faz do que ele apreendeu né, com sua vida social.”

Para a professora Suely, desenvolver-se é o resultado de uma aprendizagem, de uma transformação. Tem relação, sobretudo, com o uso daquilo que foi aprendido. Para essa questão, a professora Flávia respondeu:

“Então, o desenvolvimento nós é, entendemos como sendo o, o progresso desse aluno, ne, é a gente sabe que isso é muito amplo que ne, tem as fases do desenvolvimento humano, ne, é tanto é, que é essa questão ela é muito importante, por que essas fases, elas vão interferir, como o próprio Piaget coloca, a, as etapas mesmo, cada etapa ne, a criança de 0 a 3 anos, é o

período da adolescência, então assim, o corpo ne, ele também, ele é, ele vai revelar, ne, ele vai andar junto aí, com o processo de desenvolvimento do aluno.”

Flavia demonstra fundamentar sua prática de trabalho na teoria de Piaget (1992), na qual o autor associa a aprendizagem e o desenvolvimento a estágios. Em sua opinião, a criança irá aprender e desenvolver comportamentos cada vez mais elaborados, a depender da faixa de desenvolvimento em que se encontra. Contrapondo essa abordagem, Vygotsky rejeita os moldes abalizados em hipóteses inatistas que definem características de comportamentos universais do ser humano, como por padrão. O autor nega as definições de desenvolvimento por faixa etária, por compreender que o homem é um indivíduo que se constitui em um processo que é social e histórico, algo que condiz com aquilo que afirmou Suely.

Em se tratando da professora Poliana, nota-se que ela define o desenvolvimento como uma evolução de determinados comportamentos, o que pode ser melhor percebido a seguir:

“[...] o desenvolvimento é as etapas dessa evolução ne? Todo dia você vai desenvolver uma técnica diferente, todo dia ne, é uma forma de trabalhar diferente. Eu penso que esse desenvolvimento é esse decorrer dessa evolução ne.”

Verifica-se que Poliana também percebe o desenvolvimento como se houvessem estágios pré-programados, uma evolução predestinada. Observa-se que a percepção apresentada pela professora não reconhece o indivíduo como alguém ativo, mas, como um ser passivo, submisso. Vygotsky percebia o indivíduo de modo ativo, atribuía à cultura um papel fundamental, o de constituinte do indivíduo, salientando que cada pessoa também é responsável por constituir a cultura onde está situada. O autor também discorda de abordagens ambientalistas, pois, para ele, as pessoas não são um recipiente vazio, alguém que só reage à influência do meio, e sim, um indivíduo que interage com o mundo através de suas ações organizadoras, com capacidade de promover uma reconstrução em sua própria civilização (IVIC & COELHO, 2010). Com base nessas reflexões, nota-se que Flávia e Poliana tem uma visão de desenvolvimento que difere daquela apresentada pela professora Suely.

Em referência ao modo como as professoras percebem que o aluno com a SD está aprendendo e se desenvolvendo, Suely respondeu:

“Quando ele me dá o feedback, né, quando todos os estímulos, todas as motivações e incentivos, eles são devolvidos, dentro dos objetivos propostos.”

A professora deu uma resposta superficial, não deixando claro como é o retorno da aprendizagem desse aluno. Ela afirma apenas que esse processo se dá por meio de estímulos, motivações e incentivos, mas não informa quais, nem de que tipo. Para a professora Flávia:

“Olha, essa questão ela é muito do cotidiano. Ela é processual. [...] é, o dia a dia, ele tem um retorno muito mais positivo pra gente né, o feedback que ele da ali nas atividades que são propostas, é, a maneira como ele ta correspondendo aquilo que é ensinado, as perguntas que estão feitas, as atividades que são dirigidas a ele naquele momento, então a gente vai construindo aquela avaliação pelo cotidiano. É o cotidiano mesmo é o que ele revela no dia a dia. Por isso que no nosso planejamento a gente precisa colocar atividades que vão envolver a questão cognitiva, que vão envolver a parte sócio afetiva, a questão motora, né, então a partir dessas atividades, que ai nós vamos tendo os nossos parâmetros de avaliação né, é, tendo a relação do que realmente é feito, como que ele ta correspondendo o que ta sendo trabalhado.

Flávia afirma que é possível notar que o aluno aprendeu e se desenvolveu cotidianamente, de modo processual. Segundo ela, a aprendizagem envolve a cognição, questões sócio interativas, afetivas e motoras. Sua forma de perceber a aprendizagem se aproxima daquilo que Vygotsky afirma ao sinalizar que os indivíduos não se desenvolvem a partir de fatores isolados, nem tampouco em vista de causas ambientais que agem sobre o organismo. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, resultado de trocas mútuas que os desafiam no dia a dia, por meio dos processos interativos (NEVES & DAMIANI (2006), apud Vygotsky (2001).

Outra questão importante que foi realizada às entrevistadas referiu-se às suas opiniões acerca daquilo que é necessário ao professor em um trabalho voltado para o aluno com a SD. Em resposta a esse questionamento, Suely informou: *“interesse, compromisso, profissionalismo, vontade né de querer fazer o diferencial.”* Flávia acrescentou:

“Então, é, como eu disse, é, essa questão de buscar conhecer, esse aluno, quais as dificuldades ele tem, quais limitações ne, o que ele tem de potencial. O que é que chama atenção dele, quais habilidades ele tem. [...] se a gente não conhecer, não aproximar, o primeiro contato, ela tem que ser a questão da interação, a afetividade, é o ponto fundamental [...]”

A professora Flávia destacou que a relação entre aluno e o professor é muito importante para o trabalho realizado com o aluno com a síndrome de down. Apontou o conhecimento das limitações e habilidades do aluno para efetivação das estratégias e atividades pedagógicas, a fim de que estes contribuam no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, afirma que a escola também deve proporcionar condições favoráveis para o aprendizado desses alunos, promovendo formas adequadas para que o processo de inclusão seja realizado em benefício desse público, algo que é confirmado por autores como Nogueira (2009). Para Poliana, o fundamental para desenvolver esse tipo de trabalho é “*amor*”.

Em se tratando das mudanças que consideram necessárias na escola para melhor atender aos alunos com a SD, Suely afirma: “*materiais específicos, profissionais da área da saúde [...], formação continuada para professores*”. Para a professora Flávia:

“No caso do aluno com SD, é, eu percebo que eles tem esta questão artística muito forte. A música, a dança, ne, então eu vejo que entra aí, a questão das potenciais, das inteligências múltiplas, é, a escola, ela precisa oferecer outras oportunidades, oficinas, ne, que, pra que esse aluno possa participar e mostrar o talento que ele tem.”

A professora Flávia destaca a importância das atividades complementares, em especial as artísticas no contexto escolar. Para ela, a escola precisa investir no potencial dos alunos, principalmente daqueles que tem a SD, algo que deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola. Em se tratando da professora Poliana, não houve uma resposta clara para o questionamento citado. De acordo com Nogueira (2009), para um atendimento com qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, todas as variáveis existentes no contexto escolar devem ser observadas, envolvendo desde os funcionários, o ambiente físico, os recursos materiais e financeiros, a participação da família e da comunidade, o Projeto Político e Pedagógico, a filosofia de educação seguida, a prática pedagógica, os métodos de avaliação, dentre outros.

Um último questionamento referiu-se à relação estabelecida entre os profissionais responsáveis pelo atendimento da criança com a SD. A respeito dessa questão, Suely respondeu:

“A gente tá sempre em contato né. Tudo que diz respeito ao K. né, que é o aluno, é a gente tá sempre conversando, pergunto como tá lá, se ele tem algum problema elas me passam também. E juntas a gente é, pensa estratégias e intervenções para que ele continue aí nessa trajetória de desenvolvimento né, de inclusão social né, para que tudo seja, transcorra de forma tranquila e prazerosa para ele.”

A relação entre as colegas de trabalho é relatada pela professora Suely como sendo necessária. A professora demonstra que ambas precisam construir juntas as estratégias, a fim de que o trabalho tenha resultados significativos. Não fica clara, em sua resposta, se na Escola Criativa a relação entre ela e a professora de apoio acontece dessa forma. Apesar disso, em sua narrativa, a professora Flávia acrescentou:

“Assim, muito boa, né? É uma relação que se ela não for de diálogo, de parceria, ela, não dá certo, o trabalho do regente não flui, o trabalho do professor de, de apoio não flui, por que primeiro eu preciso ter um diálogo na verdade a professora regente [...] E o meu diálogo com a professora de apoio é essa: nós vamos trabalhar dessa e dessa forma. Então eu oriento ela como que a atividade vai ser desenvolvida pra ela trabalhar com ele, e aí depois dou assistência para os outros alunos [...]”

Flávia destaca o diálogo como uma forma de construir um trabalho eficaz, voltado para as necessidades do aluno e primando por sua aprendizagem. Salienta a relação dialógica existente com a professora regente, algo que esclarece a opinião dada anteriormente pela professora Suely. Durante as observações realizadas percebeu-se que o tempo para planejamento com a equipe que trabalha com o aluno com SD é insuficiente, sendo que a professora acompanhante não possui disponibilidade para frequentar a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e não existem reuniões entre a equipe para esse fim. Isso aponta que, provavelmente, não há um momento sistematizado para que as professoras se encontrem e construam as estratégias pedagógicas – ao contrário do que pareceu, na narrativa apresentada por ambas. Salomão e Souza (2014), afirmam que é fundamental que o professor acompanhe e conheça seus alunos, identificando suas dificuldades ao elaborar alguma

atividade, e, a partir destas observações, apresentem estratégias pedagógicas para que eles possam desenvolver-se com eficácia. Para que isso aconteça, salientam a necessidade de parceria entre os profissionais que acompanham o aluno com necessidade educacional especial, reafirmando que eles devem estar em constante interação para que possam conhecer e construir estratégias cada vez mais adequadas, capazes de minimizar as limitações apresentadas.

Observa-se que, para uma das professoras, desenvolver-se é o resultado de uma aprendizagem, de uma transformação, enquanto para as outras duas, está relacionado a estágios, uma sequência evolutiva de comportamentos. As entrevistadas percebem que o aluno com a SD está aprendendo e se desenvolvendo a partir da motivação apresentada por ele ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, apontam questões relacionadas à cognição, à interação, à expressão dos afetos e às maturação motora. A compreensão das professoras a respeito dos processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com a SD é de que eles são capazes de aprender e se desenvolver, desde que sejam criadas as estratégias adequadas para isso.

As mudanças necessárias para melhor atender aos alunos com a SD estão relacionadas à utilização de materiais específicos, à formação continuada e à parceria com profissionais da área da saúde. Em se tratando da relação estabelecida entre os profissionais responsáveis pelo atendimento da criança com a SD, as professoras entrevistadas concordam que é necessário construir em conjunto as estratégias, a fim de que o trabalho tenha resultados significativos. Além disso, salientam a relação dialógica existente com a professora regente, algo que pareceu contrário ao que foi observado durante as sessões realizadas em sala.

Nota-se, sobretudo, que a atuação docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com a SD se dá, sobretudo, a partir da iniciativa do próprio professor, em pesquisar sobre o assunto, em dialogar com os colegas e com a coordenação pedagógica da escola, e em planejar e construir estratégias que sejam mais adequadas ao perfil de aprendizagem desse aluno. As professoras acreditam que o processo de ensino aprendizagem contempla o cuidado aos limites do aluno com a SD, ao mesmo tempo em que demonstram com clareza as nuances de seus trabalhos, com idas e vindas no processo pedagógico, a fim de que o aluno construa conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu analisar a atuação docente no contexto de aprendizagem de alunos com a SD, além de investigar o papel do professor e sua relação com a inclusão escolar, buscando compreender a concepção que ele tem sobre o tema. Além disso, analisou-se a compreensão do professor a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com a SD. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumento principal a utilização de entrevista semiestruturada e as sessões de observações.

A concepção das professoras entrevistadas a respeito da SD não é clara, embora tenham consciência de que se trata de alguém que tem limitações, e que, ao mesmo tempo, tem potencial para aprender. Apontam a dificuldade de aprendizagem como algo que também é comprometida em vista do diagnóstico apresentado, e, uma das entrevistadas menciona graus da síndrome, algo que é contrário ao que afirmam os pesquisadores que abordam esse tema. Em se tratando da primeira experiência com um aluno com a SD, as professoras afirmam tratar-se de um desafio, algo que demanda estudo e observação do professor quanto ao potencial do aluno, com vistas à criação de estratégias. Afirmam que o conhecimento que tinham inicialmente sobre a síndrome era baseada no senso comum, embora associassem a uma limitação, à pouca autonomia. Atualmente reconhecem que se trata de indivíduos capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, respeitadas as suas limitações.

Ao longo dessa discussão percebeu-se que o papel da formação inicial e continuada do professor é o de auxiliar na construção do conhecimento, permitindo ao docente em formação o reconhecimento das diferentes possibilidades de desenvolvimento e de perfis de aprendizagem. Nota-se, pelas narrativas das entrevistadas (mais especificamente das professoras Suely e Flávia), que a formação e a especialização de ambas parecem ter permitido que construíssem um conceito apropriado de inclusão escolar, baseado no reconhecimento de limitações, mas, também, de potencial para aprender. As professoras reconhecem a necessidade de que esses alunos se sintam pertencentes à turma, de que tenham um suporte adequado, e de que interajam com os pares. Esclareceram, que há a necessidade de adequar o currículo escolar, de modo que o aluno aprenda em seu ritmo, respeitando-se os limites impostos pela sua forma de se desenvolver e demonstram perceber a necessidade das idas e vindas no processo pedagógico, a fim de que o aluno construa conhecimento.

Notou-se que, para uma das professoras, desenvolver-se é o resultado de uma aprendizagem, de uma transformação, enquanto para as outras duas, está relacionado a estágios, uma sequência evolutiva de comportamentos. As entrevistadas percebem que o aluno com a SD está aprendendo e se desenvolvendo a partir da motivação apresentada por ele ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, apontam questões relacionadas à cognição, à interação, à expressão dos afetos e à maturação motora. A compreensão das entrevistadas a respeito dos processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com a SD é de que eles são capazes de aprender e se desenvolver, desde que sejam criadas as estratégias adequadas para isso.

O estudo demonstrou também que existem negligências no que diz respeito às Lei da Inclusão. Uma que foi destacada é a questão dos professores acompanhantes nas escolas municipais (por que nas escolas estaduais visitadas não existem), que são estudantes em formação e são trocados de 6 em 6 meses. A maioria dos docentes entrevistados relataram como sendo uma das maiores dificuldades encontradas para lidar com o aluno com necessidade educacional especial. Esta troca semestral afeta o desenvolvimento da criança, repercutindo no seu processo de aprendizagem. Além disso o vínculo também fica comprometido, já que a troca desse profissional é frequente.

De modo geral, percebeu-se que os docentes projetam na professora acompanhante a responsabilidade pelos alunos com necessidades educacionais especiais, embora ela não tenha formação específica para lidar com esse público. Isso demonstra que, embora as professoras ponem a formação como um critério importante para a atuação com esse público, na prática o funcionamento se dá de modo controverso. Percebe-se ainda que a equipe não atua de maneira integrada e é perceptível uma segregação do aluno com Síndrome de Down nesse contexto que pretende ser inclusivo.

Efetivamente, observa-se a complexidade dos fatores existentes no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas que tem a SD. Verifica-se que além das dificuldades apresentadas em função do quadro clínico, esses indivíduos ainda tem que lidar com questões de ordem burocrática advindas da instituição escolar, bem como de questões pedagógicas, planejadas e organizadas por seus professores – e que infelizmente nem sempre se ajustam às suas necessidades. Acredita-se que este estudo tenha clarificado aspectos relacionados à inclusão escolar desses alunos,

ressaltando a necessidade de que eles sejam tratados com igualdade e respeito, considerando-se, sobretudo, a sua singularidade e o seu direito pleno à escola e ao conhecimento.

Uma das limitações deste estudo foi, certamente, o curto prazo em que foi realizado. Acredita-se que estudos futuros possam abordar aspectos mais específicos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com a SD, levando em consideração aquilo que pensam a família e outros atores da comunidade escolar.

REFERENCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005. v. 5. Brasília. CD-ROM
- BARRETO, Fernanda; GOME, Glayde; SILVA, Ignácio Antônio Seixas da; GOMES, André Luiz Marques. **Proposta de um programa multidisciplinar para portador de Síndrome de Down, através de atividades da equoterapia, a partir dos princípios da motricidade humana**. 2007. v. 6 n. 2. p.82-88 Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943042>>. Acesso em: 04 out. 2015.
- BISSOTO, Maria Luísa. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. 2005. v.4. Disponível em: <[http://www. Cienciasecognicao.org](http://www.Cienciasecognicao.org)>. Acesso em: 01 set. 2015.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Brasília: Corde. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso 03 jul 2015.
- CROCHIK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda & Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador (Org.): EDUFBA. 2012 pp. 39-44.
- FONSECA, Jaqueline Soares. **O processo ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Dow na rede regular de ensino**. Pedagogia em educação. 2009 v.1. n.1. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/663/675>>. Acesso em: 29 fev. 2015. pp.121-122.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. 2004, Bahia. v.14. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/forum/discuss.php?d=35963>>. Acesso em: 01 set.2015. pp. 139-152.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisas. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Geras. n. 116. 2002. Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/forum/discuss.php?d=35963>>. Acesso em: 02 set. 2015.
- IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Org). Teoria do desenvolvimento mental e problema de educação. In: **Vygotsky, Lev Semionovich**. 1896-1934. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010. pp. 15-30. ISBN 978-85-7019-542-5.
- JESUS, Denise Meyrelles; EFFEGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda & Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador (Org.): EDUFBA. 2012 pp. 17-24.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda & Teófilo Alves Galvão Filho. Salvador (Org.): EDUFBA. 2012; pp. 25-38. CD-ROM

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Claudia Diehl Forti. **A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de down**: Revisão de literatura. Rev. Bras. Terap. e Saúde. Curitiba. v. 1. n. 1. 2010 pp. 51-63. Disponível em: < <http://www.omnipax.com.br/RBTS/artigos/v1n1/RBTS-1-1-5.pdf> >. Acesso em: 04 out. 2015.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNirevista. Pelotas. v. 1. n 2. 2006. pp. 1-10. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/handle/1/3453> >. Acesso em: 30 out. 2015.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. **Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Revista Contrapontos – Eletrônica. Londrina. v. 14. n. 2. 2014. pp. 367-383. < Disponível em: http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4514/pdf_38 >. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, Lucia Ribeiro Alves. **Saberes docentes e inclusão escolar**: formação de professores em Ipatinga, Minas Gerais. Brasília. 2011. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2136/1/2011_LuciaRibeiroAlvesOliveira.pdf >. Acesso em: 19 fev. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo. 1997. 3ª ed. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=educa%C3%A7%C3%A3o+bancaria+paulo+freire&btnG=&lr=>> >. Acesso em: 05 nov. 2015.

PIAGET, Jean; Elzon Lenardon (Trad.). **O juízo moral na criança**. São Paulo. Summus. 1994. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=jGH_amDeFM0C&redir_esc=y > J Piaget, E Lenardon, >. Acesso em: 02 nov. 2015.

PIMENTEL, Ana Claudia Saraiva. **Inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular**. Lisboa. 2011. Disponível em: < <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1231/disserta%C3%A7%C3%A3o%20ANA%20PIMENTEL.pdf?sequence=>> >. Acesso em 08 fev. 2015.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador (Org.). EDUFBA. 2012. pp. 139-158. Disponível em: < www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm >. Acesso em: 02 nov. 2015.

PORTAL, da Educação. **Portaria Interministerial**. Brasília. 2007. n. 17. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ListarMensagensForum.html?idTopico=119>>. Acesso em: 29 set. 2015.

QUELHAS, Maria do Rosário; MESQUITA, Maria Helena. **O uso da TIC por jovens portadores de T21: um estudo de caso**. Aveiro. 2011. v. 03. Disponível em: < <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1553/1/OUso%20das%20TIC.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

REIS, Inês Alexandra Monteiro. **O papel dos professores na inclusão dos alunos com Síndrome de Down**. Universidade Portucalense. 2011. < Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/jspui/bitstream/11328/117/2/TME%20469.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima; SOUZA, Amaralina Miranda. **A interlocução entre professores que atendem o aluno com deficiência**. In: CONGRESSO EMBRACING INCLUSIVE APPROACHES FOR CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL NEEDS. Anais. Portugal. 2014. pp. 1-8. Disponível em: < <http://webs.ie.uminho.pt/e-book/>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

SILVA, Brígida Karina; Liechochi Nogueira. **Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III. PUCPR. Paraná. 2009 pp. 10575- 10587. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2465_1462.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino aprendizagem**. Poiesis pedagógica. Goiás. 2004. v. 12. n. 1. pp. 7-26. Disponível em: < revistas.jatai.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/31204/16802>. Acesso em: 01 set. 2015.

RESOLUÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Procedimentos padrões das Nações Unidas para equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência**. Salamanca. Espanha. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

REY Gonzáles; LUIZ Fernando; GOMES Claudia. **Inclusão Escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da Inclusão Escolar**. Brasília. 2007. v.27. n. 03. pp. 406-407. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2820217570>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. **Processos cognitivos e plasticidades cerebral na Síndrome de Down**. Rev. bras. Esp. Marília. 2006. v. 12. n.1; p.123-138. Disponível em <<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/forum/discuss.php?d=35963>>. Acesso em: 01 set. 2015.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luiza Resende; MIETO, Gabriela Silva de Souza. **O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: Contradições e**

desafios nos modos de aprender e ensinar. In: **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília. UnB. 2010.

TADA, Iracema Neno Cecílio; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Síndrome de Down, sentidos e significados**: Contribuições da teoria histórico-cultural. Rondônia. 2009. v. 59. n. 130. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v59n130/v59n130a02.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

VENTURINI, Angela Maria; SANTIAGO, Milene Cristina. Dimensões de inclusão em educação: O desafio de garantir o direito à aprendizagem e à educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO. Rio de Janeiro. 2013. pp. 581-591. Disponível em: <<http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMC2871.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília. 2003. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Observa%C3%A7%C3%A3o-Vianna/50659016.html>>. Acesso em: 01 set. 2015.

VIEIRA, Mara Emanuela Silva. **O professor do ensino regular e a criança com Trissomia 21**. Porto. 2007;2008. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/125/PG-EE-2008MaraVieiraRISSOMIA%2021.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

VOIVODIC, Maria Antonieta M.A; STORER, Márcia Regina de Souza. O desenvolvimento cognitivo das crianças dom Síndrome de Down à luz das relações familiares. In: **Psicologia: teoria e prática**. Rio Grande do Sul. 2002. v.4 n. 2. pp. 31-40. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria e Pratica Volume 4-Numero2/v4n2_art3.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

ZOIA, Prestes. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Levy Vygotsky Semionovitch no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Brasília. 2010. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015. CD-ROM

ZOIA, Prestes; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas. 2012. v.29. n.3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM OS PROFESSORES

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
6. Como foi a sua primeira experiência com um aluno com síndrome de down?
7. O que você sabia sobre a síndrome de down na época?
8. O que você sabe a respeito dela hoje?
9. O que foi preciso para que você construísse esse conhecimento a respeito da síndrome de down?
10. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
11. Existe alguma diferença entre dar aulas para alunos com síndrome de down e alunos sem necessidade especial?
12. Em que medida a sua formação inicial (graduação/licenciatura) contribuiu para a sua atuação no contexto da inclusão? E a especialização? (se tiver feito).
13. O que é aprendizagem, em sua opinião?
14. O que é desenvolvimento, em sua opinião?
15. Como você identifica que seu aluno com síndrome de down está aprendendo e se desenvolvendo?
16. Qual a principal lição a experiência com alunos com síndrome de down tem te ensinado?
17. Quais as dificuldades que você tem enfrentado?
18. O que você considera necessário para um professor atuar com alunos com síndrome de down?
19. Que mudanças na escola você considera necessárias para melhor atender esses alunos?
20. Você considera as estratégias elaboradas por você eficazes para a inclusão desses alunos com síndrome de down?
21. Como é a sua relação com as professoras da sala de apoio pedagógico e a professora acompanhante? (mudar a pergunta quando mudar de professor)

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Título: Observação na quadra poliesportiva

Data: 22/09/2015

Horário: 09:30 à 09:50

O que será observado: Interação com os colegas, independência, autonomia e participação da professora de apoio.

Título: Observação em sala de aula – aula da professora regente

Data: 24/09/2015

Horário: 07:00 à 09:20

O que será observado: Interação com os colegas, independência, autonomia, participação da professora de apoio e da professora regente, aprendizagem dentro de sala de aula, as dificuldades apresentadas, o material didático disponibilizado para o aluno e a metodologia aplicada em sala de aula.

Título: Observação na fila da merenda e quadra poliesportiva

Data: 01/10/2015

Horário: 09:20 à 09:50

O que será observado: Interação com os colegas fora da sala de aula, independência para se alimentar e usar o banheiro.

Título: Observação em sala de aula – aula da professora de apoio

Data: 01/10/2015

Horário: 09:55 às 11:15

O que será observado: Interação com os colegas, independência, autonomia, participação da professora de apoio e da professora regente, aprendizagem dentro de sala de aula, as dificuldades apresentadas, o material didático disponibilizado para o aluno e a metodologia aplicada em sala de aula.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO - TCLE



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre_____. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de _____ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador_____

Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável: _____

Nome do Aluno: _____

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: Ipatinga

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a) **Cecília Alves de Meireles** que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar:
Prof^a Dr^a Diva Albuquerque Maciel

ANEXO C: TERMO DE ACEITE



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*),
 da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa
 _____,
 de responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____,
 aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de
 Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de
 Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. _____.

O estudo envolve a realização de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição